

Relatório final de estágio realizado na Escola Secundária da Amadora

**Relatório de Estágio elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino
da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Orientadora: Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério

Júri:

Presidente

Professor Doutor António José Mendes Rodrigues, professor auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Vogais

Professora Doutora Ana Luísa Dias Quitério, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

Mestre Francisco Graça Pestana, especialista de Mérito em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Catarina Coelho Beato do Nascimento

2018

“O sucesso é a soma de pequenos esforços repetidos dia após dia.” Robert Collier

Agradecimentos

Inicialmente gostaria de agradecer à Faculdade de Motricidade Humana, faculdade que me formou enquanto aluna, pessoa e profissional, que me transmitiu ensinamentos e que me proporcionou maravilhosas experiências das quais não vou esquecer.

À escola Secundária da Amadora, ao departamento de Educação Física, grupo de Educação Física e aos assistentes operacionais por me receberem de braços abertos e de me terem ajudado sempre que necessário.

À Maria Sousa, minha colega de estágio, por todas as partilhas, companheirismo, motivação e por estar sempre ao meu lado ao longo de todo o estágio.

Ao professor Francisco Pestana pela partilha de conhecimento e de experiência, pela tolerância, por ser um exemplo e pelas palavras amigas.

À professora Ana Quitério pelos ensinamentos, pela receptividade em ajudar sempre que necessário, pela disponibilidade de material e principalmente, pela orientação ao longo do estágio e da ajuda na concretização deste relatório.

Aos meus colegas do Benfica e das AEC's o meu obrigada pelo apoio e compreensão ao longo deste ano, tendo sido fundamentais para que conseguisse conciliar tudo.

Ao João Raimundo pela paciência, pelo companheirismo, pela compreensão e por me apoiar em toda a minha vida académica.

À minha irmã, por aturar o meu mau feitio, por me fazer inúmeros favores e por ser tão alegre.

Às minhas avós pelos almoços, pelos lanches, pela preocupação, por me terem criado e, principalmente, pelo carinho que me dão, encontrando sempre uma palavra amiga e conforto para dizerem.

Por fim, gostaria de dizer um sentido "Muito Obrigada!" aos meus pais pelo sacrifício que fizeram ao longo destes sete anos para eu ter a possibilidade de estudar e de me formar no que sempre sonhei. Por me apoiarem em tudo que faço, por serem os pais que são, por me deixarem atingir a maioria dos objetivos a que me proponho e por me deixarem sonhar e realizar alguns desses sonhos. Sem estes dois pilares nada disto poderia acontecer, assim, espero um dia poder retribuir tudo aquilo que fizeram por mim.

Resumo

Seguindo uma base reflexiva, este relatório final de estágio pretende expor a experiência do ano de estágio 2017/2018, na Escola Secundária da Amadora. Assim sendo, estão interligados neste relatório o conhecimento científico adquirido anteriormente, as crenças e ideologias, a experiência profissional e a minha reflexão. O estágio pedagógico é uma formação desenvolvida em regime de supervisão pedagógica que representa o final de uma formação que nos capacita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à atividade docente de um Professor de Educação Física. Assim, estão aqui representadas as principais áreas de atuação profissional, respetivamente o planeamento, a condução e a avaliação das aulas de Educação Física, a participação na comunidade escolar, nomeadamente no acompanhamento de um núcleo de Desporto Escolar e na coadjuvação da direção de turma e, por fim, a investigação a qual assume particular importância devido a tentar colmatar lacunas que ocorrem no contexto escolar em análise. Ao longo de todo o ano de estágio percebi que um professor eficaz deve dominar um vasto leque de estratégias de ensino. Porém não existe a “técnica” de ensino ideal. O professor terá que, após analisar o contexto, os alunos e os objetivos delinear o melhor caminho a seguir, tentando sempre alcançar o sucesso do aluno e promover as suas aprendizagens. Assim sendo, o relatório final de estágio engloba um primeiro capítulo, abordando as questões da identidade pessoal e profissional e de todo o meu percurso enquanto aluna e, agora, como professora, um segundo capítulo focado na experiência do estágio e um último capítulo que destaca a minha experiência relativamente às atividades de enriquecimento curricular (AEC's) e a importância que tem “uma Educação Física” de qualidade desde as idades mais baixas.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico; Educação Física; Professor; Reflexão; Identidade; Processo ensino-aprendizagem; Mudança; Comunidade Educativa; Aluno; Investigação

Abstract

On a reflexive basis, this final internship report intends to expose the experience of the 2017/2018 internship year at Amadora High School. Therefore, the scientific knowledge previously acquired, the beliefs and ideologies, the professional experience and my reflection are interconnected. The pedagogic internship is a professional training developed under pedagogical supervision that represents the end of a training that professionally enables us to perform all the activities inherent to the Physical Education Teaching activity. Thus, the main areas of professional activity are represented here, namely the planning, conduction and assessment of Physical Education classes, participation in the school community, including the follow-up of a School Sports nucleus and the cooperation in the Direction Class and, finally, the research itself which is of particular importance due to the attempt to fill in gaps in the school context under analysis. Throughout the year of internship, I realised that an effective teacher should master a wide range of teaching strategies. However, there is no ideal "technique" of teaching. The teacher will have to, after analysing the context, the students and the objectives, outline the best way forward, always trying to achieve the student's success and maximise their learning. Summarising, this report includes a first chapter, addressing personal and professional identity issues related to my career as a student and now as a teacher; a second chapter focused on the internship experience; and a final chapter that highlights my experience with extra curricular activities (AEC's) and the importance of high quality "Physical Education" standards since early ages.

Key-words: Pedagogical Internship; Physical Education; Teacher; Reflection; Identity; Teaching-learning process; Change; Educational community; Student; Action research

Lista de Abreviaturas

AEPAP- Agrupamento de Escolas
Pioneiros da Aviação Portuguesa

A – Avançado

AEC- Atividades de Enriquecimento
Curricular

AF – Atividade(s) Física(s)

ApF- Aptidão Física

AI – Avaliação Inicial

AF- Avaliação Formativa

AFF- Avaliação Formativa Formal

AS- Avaliação Sumativa

CT- Conselho de Turma

DE – Desporto Escolar

DEF- Departamento de Educação Física

DT – Direção/Diretor de Turma

E – Elementar

EE – Encarregado de Educação

EEFI- Ensino da Educação Física I

EF – Educação Física

EXT- Exterior

FMH- Faculdade de Motricidade Humana

FZSAF- Fora da Zona Saudável de
Aptidão Física

ESA – Escola Secundária da Amadora

GA- Ginásio Azul

GV- Ginásio Verde

GEF – Grupo de Educação Física

I – Introdutório

NEE – Necessidade Educativas
Especiais

NI – Não Introdutório

PAI – Protocolo de Avaliação Inicial

PAT – Plano Anual de Turma

PAV- Pavilhão

POLI- Polidesportivo

PNEF – Programa(s) Nacional(ais) de
Educação Física

RG- Roque Gameiro

UE- Unidade de Ensino

Índice

Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract	9
Lista de Abreviaturas	11
Introdução	3
Capítulo 1- De menina que queria ser professora, a menina que é professora	5
Capítulo 2- O estágio, a sua complexidade e a sua simplicidade	10
1. Caracterização da escola	10
2. Caracterização da Turma	13
3. Núcleo de estágio, relação com a escola e com o grupo de EF	15
4. Departamento e Grupo de EF	17
5. A importância da articulação vertical no agrupamento	19
6. Participar na escola fazendo a diferença	26
7. O papel do diretor de turma	30
8. Da teoria à prática	33
9. Ser professora	51
Capítulo 3 - A minha mudança na “escola de bairro”	53
Conclusão	60
Referências Bibliográficas	64
Anexos	68

Introdução

O Estágio Pedagógico representa uma formação desenvolvida em regime de supervisão pedagógica que representa o final de uma formação e que nos capacita profissionalmente para o desempenho de todas as atividades inerentes à docência, nomeadamente, no que diz respeito ao desempenho profissional de um Professor de Educação Física, neste caso particular, no ensino secundário.

O presente estágio compreende duas vertentes de responsabilidade. Uma delas está relacionada com a minha responsabilidade profissional face aos meus alunos, à escola, à sociedade e outra que se refere ao meu processo formativo enquanto estagiária.

O desenvolvimento do estágio pedagógico, nas vertentes enunciadas, foi acompanhado de uma constante, observação, comparação, reflexão e análise crítica. Observação de todo o contexto, de todas as situações que iam ocorrendo, comparação comigo como aluna, como treinadora e como professora das atividades de enriquecimento curricular, tradicionalmente chamadas de AEC's. Reflexão sobre as minhas práticas, as minhas decisões e as mudanças que iam ocorrendo ao longo do estágio e uma análise crítica profunda, procurando perceber o que poderia ser diferente, assumindo a importância que os erros exercem na aprendizagem, assim como todas as mudanças que iam ocorrendo.

Assim, o relatório de estágio é apresentado como um documento final tendo um base reflexiva acerca das experiências que ocorreram ao longo do estágio pedagógico.

O relatório está organizado em três capítulos. O primeiro pretende abordar as questões da identidade pessoal e profissional e de todo o meu percurso enquanto aluna, professora das atividades de enriquecimento curricular, treinadora e agora como professora estagiária, evidenciando as diferenças do antes e do depois e o “fio condutor” que utilizei em todo o processo de estágio. Um segundo capítulo focado na experiência do estágio e um terceiro capítulo destacando a minha experiência das atividades de enriquecimento curricular, evidenciando as mudanças antes e após a frequência neste mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário e a importância que uma Educação Física (EF) de qualidade exerce nas idades mais baixas. Por fim, apresenta-se uma conclusão onde abordo as valências do estágio e as mudanças na minha identidade profissional e pessoal após o terminus do ano de estágio.

Capítulo 1- De menina que queria ser professora, a menina que é professora

Cresci numa pequena aldeia, por isso toda a minha infância foi passada ao ar livre, andava de bicicleta, subia as árvores, brincava com os meus amigos na rua, ia andar de patins para o centro da aldeia, acompanhava o meu pai às suas provas de BTT, praticava natação e adorava desporto. Desde muito cedo (por volta dos 10 anos) soube o que “queria ser quando fosse grande”; queria ser professora de Educação Física (nunca disse ginástica), ou algo que tivesse a ver com o desporto.

Assim, quando cheguei à escola “dos meninos grandes” (do 5º ao 12ºano) adorei as condições que tínhamos para a prática de EF. As instalações que a escola usufruía era um pavilhão gimnodesportivo (disponibilizado pela Câmara Municipal de Porto de Mós), dois campos exteriores, uma caixa de salto para o salto em comprimento e íamos durante três semanas ter aulas de natação (na piscina municipal), o que para mim era maravilhoso, podia fazer imensas matérias que nunca tinha feito querendo sempre aprender mais.

À medida que fui crescendo fui entrando no mundo da competição, fazia natação, tendo treinos todos os dias, dando sempre o meu melhor e sendo uma das melhores da minha idade. Mas, o clube que representava acabou e os meus pais não tinham possibilidade de me levarem para Leiria todos os dias, não tinha mais nenhum clube perto tendo que abdicar da competição e dedicar-me aos estudos. Como tive que tomar essa decisão, por volta dos 12 anos, decidi o que queria fazer para a minha vida inteira, ser treinadora de natação e não professora de EF. Sempre persegui esse objetivo, quando entrei para a Faculdade de Motricidade Humana (FMH), tirei licenciatura, vertente de treino desportivo e segui para o mestrado em treino desportivo, especialização em natação. Eu queria ser treinadora dizendo muitas vezes: “eu quero estar no treino porque aqui só está quem quer e quem tem espírito de sacrifício e dedicação, não quero dar aulas de matérias que não gosto” “não serei uma boa professora”.

Como aluna, um “bom” professor de EF, era aquele que me dava oportunidades de prática, ajudava-me a melhorá-las e mantinha uma boa relação com os alunos. Por essa razão, sempre considerei que tive bons professores de EF, que aprendi a gostar ainda mais de EF por eles e que isso me ajudou a nunca desistir do meu objetivo de seguir para a área de desporto e tornar-me uma profissional dessa área.

Desde sempre houve a preocupação de identificar o perfil do professor ideal, ou seja, do “bom” professor, e de descobrir as técnicas e os métodos de intervenção pedagógica mais capazes. A verdade é que não existe, apesar de tudo, um consenso universal relativamente à ideia do que se possa considerar um “bom” professor. A

eficácia pedagógica só deverá ser promovida e concretizada, na sua plenitude formativa, quando for possível descortinar os aspectos críticos da intervenção pedagógica dos docentes na sua interação com os restantes níveis de responsabilidade e de participação no processo educativo. O conceito de competência pedagógica é multidimensional, existindo diferentes tipos de eficácia para diferentes tipos de professores, de alunos, de objetivos e de programas (Carreiro da Costa, 1979, 1988 citado por Cunha, 2010).

Cooper & Olson (1996) investigaram as interconexões entre os elementos pessoais e profissionais da identidade dos professores. Segundo os autores existem múltiplos “eus” dos professores que sugerem ser continuamente reconstruídos através de influências da cultura, sociologicamente e psicologicamente moldando o professor e definindo o que é ser professor. Estes autores defendem ainda, que no início de carreira o “eu” ainda não é tão substantivo mas sim construído através de um conjunto de experiências que são temporais e fundamentadas na vida diária. Sendo o significado criado pelos indivíduos através de processos de interação, onde o “eu” não é fixo nem permanece parado, mas é uma entidade sempre em mudança. Tal como sucedeu comigo, ao longo do tempo, com a experiência e com a formação académica fui mudando um pouco a minha identidade e a forma de ver o treino, a EF e as AEC’s.

Quando terminei o mestrado em treino desportivo, consegui ser treinadora adjunta da equipa principal do Benfica, tendo alcançado um dos meus objetivos de vida. Contudo, queria a minha independência e estabilidade financeira e foi onde surgiu a oportunidade de dar AEC’s, estas são referentes ao projeto educativo no âmbito do 1ºciclo e são *“atividades de enriquecimento curricular de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, formativa e cultural, incidindo na aprendizagem da língua inglesa ou de outras línguas estrangeiras e nos domínios desportivo, artístico, científico, técnico e das tecnologias da informação e comunicação, de ligação da escola com o meio e de educação para a cidadania”* Decreto-Lei n.º 139/2012. Inicialmente não queria, nunca ambicionei ser professora, mas como queria ter a minha estabilidade financeira decidi aceitar.

Segundo Sleegers & Kelchtermans (1999) as identidades dos professores não são apenas construídas de aspetos técnicos, emocionais e as suas vidas pessoais, mas também como o resultado de uma interação entre as experiências pessoais de professores e o desenvolvimento social, ambiente cultural e institucional em que funcionam diariamente. Assim, fui dar aulas para um bairro social, onde tinha alunos de

todas as etnias, com necessidades educativas especiais (NEE), com problemas gravíssimos de família, com dificuldades financeiras, entre muitos outros problemas.

O facto de ter de dar aulas neste ambiente criou um choque de realidades, onde não sabia como lidar com todas estas diferenças e onde tinha muitas dificuldades em lidar com os alunos e com as situações, estando numa realidade totalmente diferente da que estava habituada. Aos poucos e poucos fui-me adaptando, o meu “eu” pessoal e profissional foram-se moldando e comecei a gostar cada vez mais do que estava a fazer, mas sempre com o sentimento de que necessitava de mais, que não estava a dar aqueles alunos todas as oportunidades que deveria. Que eles necessitavam de mais e que eu necessitava de outro tipo de formação para ser uma “boa” professora e os puder ajudar e potenciar o seu futuro.

Foi ao longo de dois anos que senti estas dificuldades e daí decidi tirar o Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pensado que me daria ferramentas para lidar com estes alunos e principalmente porque estes miúdos de bairro tinham despertado em mim um desejo enorme de ser professora de EF, algo que antes disto era impensável. O facto de ter alunos a dizer: “se a professora me der um beijinho no início e no fim da aula eu sou a sua melhor aluna”, “nunca tinha tido aulas tão divertidas” “já consigo fazer uma cambalhota” despertou em mim a vontade de ser uma melhor professora para estes alunos e de os tentar ajudar a tornarem-se melhores pessoas.

Todo o docente que, ano após ano, continua a confiar quase exclusivamente naquilo que adquiriu durante o seu curso, está condenado, do ponto de vista profissional, a deixar-se ultrapassar cada vez mais. A autoavaliação, a formação contínua e a especializada, bem canalizadas, poderão servir de meio terapêutico no combate da insatisfação profissional, no alívio da rotina, no desencadear de estímulos e no suscitar do entusiasmo. É necessário que o professor pratique, de quando em vez, uma análise retrospectiva sobre a sua atividade profissional, tirando conclusões acerca dos seus progressos, erros e fracassos (Cunha, 2010).

Sendo nesta base que todo o mestrado assenta, muito reflexivo, de uma procura constante por ser melhor, que os erros que fazemos são momentos de aprendizagem, e que parar é deixar que sejamos ultrapassados. Apercebi-me disso logo no primeiro ano de mestrado, o que fazia não era o mais correto, que as dúvidas surgiam cada vez mais, que não havia respostas certas nem erradas e que, por isso, tinha que aprender tudo o que este mestrado me poderia dar.

Ao longo de todo o mestrado ia tentando comparar o que era “a escola ideal” que aprendia na faculdade com duas realidades, a “da minha escola” e a “da escola de bairro”. Esta comparação para mim foi essencial, levando-me a refletir sobre o meu passado, a pensar no presente e a projetar o futuro.

Refletindo sobre o meu passado, “a minha escola”, existiram vários aspetos que me despertaram interesse em abordar, prende-se com os recursos espaciais, o sistema de rotação das instalações, as questões do planeamento, da lecionação e das finalidades da EF.

Nos recursos espaciais “a minha escola” apenas tinha dois espaços, o ginnodesportivo e o espaço exterior. Assim, ao mesmo tempo estavam sempre três turmas no ginnodesportivo (separadas com cortinas) e uma no exterior, mas quando chovia ficavam quatro turmas nesse espaço, pois a turma que estava no exterior vinha também para o pavilhão. Para mim, não fazia qualquer diferença serem duas, três ou quatro turmas ao mesmo tempo, porque era aluna e simplesmente queria praticar, não pensando em todas as dificuldades que o professor tinha e nas alterações ao planeamento que tinha que fazer. No presente, comparando “a minha escola” com as mais diversas escolas que tive oportunidade de conhecer (no primeiro ano de mestrado) e da realidade de escola de estágio onde estive no presente ano noto que “a minha escola” é uma escola com poucos recursos materiais para a lecionação da EF.

Também o sistema de rotação das instalações foi motivo de reflexão, “na minha escola” a rotação era semanal, contudo não era efetivamente um sistema de rotação porque estávamos três semanas no interior (no mesmo espaço) e uma semana no exterior. A verdade é que era um espaço bastante polivalente, mas nunca tínhamos contextos reais de jogo, porque o espaço era dividido tendo sempre situações de jogo reduzido, já na escola onde fiz estágio era possível em todos os espaços fazer situações formais de jogo, o que mostra a desigualdade de oportunidades de acordo com o contexto escolar.

“Há escolas em que os planos de Educação Física se organizam de maneira a que cada turma passe por sucessivos conjuntos de aulas (blocos de atividade, ciclos de atividades), nos diversos espaços, e em que cada espaço de aula corresponde à prática de determinada modalidade (matéria), consoante a dominante de cada instalação, construída muitas vezes sem a referência ao Programa nem às características da Educação Física. Assim, a periodização da actividade não resulta, como seria desejável, da interpretação que o professor faz das características dos seus alunos (das suas possibilidades e prioridades, ditadas pela avaliação inicial), mas sim dos horários e da

definição à priori da circulação da turma pelas instalações” (Jacinto, Carvalho, Comédias, & Mira 2001a, 2001b). O planeamento “na minha escola” sempre foi neste sentido, por blocos, isto é, um padrão de ensino massivo de igualdade para todos, não respeitando as aptidões e características dos alunos e sem haver diferenciação de ensino.

Outro aspeto prende-se com a lecionação, como aluna sempre tive aulas monotemáticas, isto é, apenas uma matéria por aula. Assim, durante um conjunto de aulas (normalmente três semanas) era sempre a mesma matéria, tendo por isso uma aprendizagem concentrada daquela matéria naquele período de tempo e depois ao longo do ano nunca mais tinha contacto com essa matéria. Não tendo consciência (antes do mestrado) do que eram aulas politemáticas, como se organizavam e quais as suas vantagens. As aulas politemáticas, são aulas onde, ao mesmo tempo, há várias matérias, pelas quais os alunos vão passando e praticando, havendo uma aprendizagem distribuída ao longo de um conjunto de aulas, sendo que os alunos ao longo do ano passam várias vezes por estas matérias.

Por fim, o aspeto que considero mais importante é que não sabia quais eram as recomendações para a avaliação, porque desde o 5ºano até ao 12ºano nunca ouvi falar disso, sendo sempre fui avaliada da mesma forma, não sabendo quais eram os objetivos que deveria perseguir, o que já fazia e o que ainda precisava de fazer.

Mais uma vez, apenas tive consciência destes aspetos após este mestrado (na licenciatura também, mas não da mesma forma) pensando, muitas vezes, se o ensino que tive seria de qualidade, invocando todas as crenças e certezas que tinha antes de “a minha escola era muito boa” e que “sempre tive bons professores de EF”.

Cada escola tem o seu contexto, mas parte do programa é comum (ou igual) para todas as escolas havendo outra parte alternativa a adotada localmente, pelo departamento curricular de EF ou pelo professor. Contudo, mesmo podendo haver diferenças entre escolas, as diferenças para a “minha escola” eram notórias e não contemplavam a parte do programa que é comum.

Assim, nos programas vem bem expresso que a EF tem três áreas de extensão, a das atividades físicas, a dos conhecimentos e a da aptidão física. Eu “na minha escola” também era avaliada nestas três áreas, fazia um teste ou um trabalho, tinha sempre que fazer os testes do *fitnessgram*® e conhecia o quadro de extensão, uma vez que era avaliados nas atividades físicas seguindo a regra de duas matérias dos jogos desportivos colectivos, uma das ginástica, uma de atletismo, uma de raquetas, uma de dança e uma das atividades de exploração de natureza ou de natação ou de patinagem consoante as matérias que dessemos nesse período. Mas esta avaliação era para todos, quer fossem

do 5º ou do 12ºano. As normas para o sucesso em EF defendem uma diferenciação por ciclos, 2ºciclo, 3ºciclo e secundário, não estando em conformidade com o que era preconizado na “minha escola”. Para além disso, não utilizavam níveis e eu também nunca soube quais eram os meus objetivos, nunca soube o que fazia e o que ainda necessitava de fazer para ser melhor.

Com todas estas reflexões foram surgindo algumas dúvidas, “Por onde se guiavam os meus professores na disciplina de EF?” “Que nível atingi no andebol?” “Será que as minhas aulas de EF seriam tão boas como eu achava?”; “Teria tão bons professores como pensava?” “Tinha uma EF de qualidade?”.

Todas estas dúvidas, todo o conhecimento teórico e prático que tive no mestrado, a experiência da lecionação no estágio, a experiência pessoal como aluna e como professora das AEC's fizeram-me refletir ao longo de todo o processo de formação, tentando no final deste relatório expor essa mesma reflexão.

Capítulo 2- O estágio, a sua complexidade e a sua simplicidade

Segundo Caires (2006), o estágio pedagógico é entendido como palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto. Após um período de aproximadamente quatro anos de “exposição” a uma formação fundamentalmente teórica e do confronto com uma multiplicidade de experiências e desafios encerrados pela sua passagem no meio académico, os jovens candidatos a professores apresentam aquando o estágio pedagógico, oportunidade de se estrear na profissão docente e de experimentarem um novo conjunto de desafios no seu desenvolvimento, como profissionais, potencialmente promotores de crise e conflito ao nível cognitivo, afetivo, social e comportamental. Assim, neste capítulo exponho aquilo que foi o meu primeiro ano como professora de ensino secundário, procurando partilhar esta maravilhosa experiência que foi tão genuína e tão complexa ao mesmo tempo, suportando-me de um quadro teórico que permite fundamentar muitas das minhas reflexões e inquietações inerentes à prática pedagógica e ao que é ser professor.

1. Caracterização da escola

A escola de estágio em que realizei o meu estágio pedagógico, a Escola Secundária da Amadora (ESA) é, como o próprio nome indica, uma escola que funciona

com turmas apenas do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), estando sediada na Reboleira no concelho da Amadora.

A ESA assim designada desde 1979, situa-se na freguesia da Venteira e recebe, por esse motivo, alunos provenientes das diversas freguesias. Localiza-se próximo da estação de comboio, é servida por vários autocarros e pelo metro da Reboleira.

É a sede do Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa, desde 2013, resultado da agregação da Escola Secundária da Amadora com o ex-agrupamento de escolas Roque Gameiro, englobando as seguintes escolas: Escola Básica do 2º e 3º ciclos Roque Gameiro, escola básica do 1º ciclo Terra dos Arcos, escola básica do 1º ciclo Gago Coutinho, escola básica Vasco Martins Rebolo e a escola secundária da Amadora. De todas estas escolas apenas duas escolas apresentam jardim-de-infância: a escola básica do 1º ciclo Terra dos Arcos e a escola básica Vasco Martins Rebolo.

O agrupamento de escolas pioneiros da aviação portuguesa apresenta as seguintes finalidades:

- “Garantir e reforçar a coerência do projeto educativo e a qualidade pedagógica das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade;
- Proporcionar um percurso sequencial e articulado dos alunos abrangidos numa dada área geográfica e favorecer a transição adequada entre níveis e ciclos de ensino;
- Superar situações de isolamento de escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar e prevenir a exclusão social e escolar;
- Racionalizar a gestão dos recursos humanos e materiais das escolas e estabelecimentos de educação pré-escolar que o integram.”

No presente ano letivo 2017/2018 a escola integra 1037 alunos no ensino secundário diurno e 325 no ensino secundário nocturno. Para satisfazer as necessidades educativas a escola integra, neste momento, 127 docentes especializados em diferentes áreas.

Em relação às infraestruturas a escola apresenta quatro pavilhões para a lecionação das aulas e um pavilhão polivalente onde é o bar, o refeitório, o centro de recursos e a sala de professores. Tem ainda mais dois pavilhões que são exclusivos para a lecionação da EF. Para a disciplina de EF, os alunos têm à sua disposição seis instalações, entre elas, um pavilhão polidesportivo (POLI), um campo exterior (EXT), um

pavilhão de interior (PAV), um ginásio azul (GA), um ginásio verde (GV) e, por fim, uma sala de aula.

O POLI é o espaço mais amplo e de maiores dimensões que a escola tem. É composto por um campo de andebol/futsal, com bastante espaço à volta do campo, tornando-se bastante polivalente, isto é, permite lecionar a maior parte das matérias, embora não tenha tabelas basquetebol. Porém, os espaços por si só não são polivalentes, depende do material que tem e dos que são possíveis de utilizar nesse espaço. O EXT é o espaço mais limitado para a leção das aulas, pois não apresenta as dimensões consideradas normais dos campos, ou seja, todos os lados apresentam comprimentos diferentes, o que não permite a prática de um contexto real de jogo. Contudo, é bastante amplo permitindo lecionar diferentes matérias (e.g. corfebol, futebol, atletismo). O PAV é um espaço interior com as dimensões aproximadas de um campo de basquetebol, o qual possui duas tabelas no campo principal e outras quatro nos dois campos transversais. Para além disso, apresenta as perfurações no solo para a colocação dos postes de voleibol. O GA é um espaço de interior onde se encontram todos os aparelhos gímnicos dedicado preferencialmente para ginástica, sendo obrigatório o uso de sapatilhas. Porém, podem ser lecionadas outras matérias, tais como, luta e dança. O GV é um espaço de interior com as dimensões aproximadas de um campo de voleibol, permitindo lecionar dança, luta, ginástica e voleibol. Por fim, a escola dispõe de uma sala de aula exclusiva para a leção da EF sendo destinada preferencialmente para quem está no exterior, (e.g em dias de chuva). Todavia, caso o professor necessite de a utilizar noutra situação pode (e.g para lecionar dança, para dar aulas teóricas, para fazer testes escrito ou trabalhos de grupo).

Assim, todos os professores de EF para a leção têm um espaço à sua disposição não tendo mais que uma turma em cada espaço. Complementarmente, não existe interferência de barulhos das outras turmas, o que facilita muito a leção. Deste modo, quando comparo “a minha escola” “a escola de bairro” e a ESA verifico que esta escola tem ótimas instalações para a leção da EF, sendo uma enorme vantagem para nós enquanto estagiários.

Existindo seis espaços para a leção, tem que obrigatoriamente haver um sistema de rotação (*roulement*). Assim, a rotação de espaços é feita apenas pelos cinco espaços desportivos (a sala não é contabilizada). Nas primeiras cinco semanas do ano letivo a rotação é feita semanalmente para que todos passem duas vezes por todos os espaços, sendo este considerado o período de avaliação inicial (AI). Após isso, a rotação

passa a ser quinzenal, mas dentro da mesma semana todos os professores dispõem de dois espaços diferentes (e.g à terça-feira estão no GA e na quinta-feira no POLI) repetindo duas vezes o mesmo espaço. Esta rotação mantém-se até aos 3º período, com exceção das últimas cinco semanas do ano voltando a haver rotação semanal para permitir aos professores finalizarem avaliações que não tenham tido oportunidade de fazer anteriormente. Considero que o sistema de rotação da ESA é adequado à lecionação da EF e o facto de ser possível passar duas vezes pelo mesmo espaço, permite um maior tempo de observação, tirar dúvidas de alunos que tenham dúvidas ou observar alunos que tenham faltado, tendo mais certeza na recolha de dados.

2. Caracterização da Turma

Nesta caracterização pretendo “*identificar as principais características da turma, destacando as particularidades sociais e culturais, psicológicas e de aprendizagem dos seus elementos, explicitando as suas implicações para a sua intervenção junto da mesma (...)*”(guia de estágio, 2017). Assim, durante o decorrer do ano tive a oportunidade de ser professora de uma turma do 12ºano, neste caso o 12º08.

A caracterização do 12º8 foi realizada inicialmente com base no questionário de caracterização do aluno e mais tarde através do teste sociométrico aplicado a todos os alunos da turma.

A aplicação dos questionários de caracterização dos alunos, logo na primeira aula, permitiu perceber que a turma era constituída por 31 alunos, sendo 9 rapazes e 22 raparigas. A média de idades era de 17,2 anos e tinham idades compreendidas entre os 16 e os 19 anos, não havendo alunos com necessidades educativas especiais (NEE). No que se refere aos apoios escolares cerca de 22 alunos não necessitavam de apoio social escolar, mas 6 alunos tinham escalão A e 3 tinham escalão B.

A turma pertencia ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades e os alunos elegeram o Inglês como sendo a disciplina preferida, a EF e a Geografia como as que menos gostam e o Português e a EF como as que têm mais dificuldades, o que me levou a refletir sobre o desafio que seria lecionar a EF a esta turma.

Em relação ao futuro, a maioria pretendia ingressar no ensino superior e já sabia que área seguir, todavia, existiam ainda oito alunos sem saber efetivamente que área seguir, havendo muita incerteza. Como já tinha passado pela mesma situação (como aluna), tinha como objetivo de os ajudar a orientar o seu percurso.

As famílias desta turma eram constituídas maioritariamente por quatro pessoas (12 alunos), seguido, desde logo, por três pessoas (10 alunos). Verificando-se que existia um número elevado de pais separados (13 alunos), que um dos alunos tem os pais ausentes e outro tem o pai falecido.

Nos dados médicos verificou-se que era uma turma com vários problemas de saúde, pois apenas nove alunos não tinham qualquer problema. As dificuldades visuais e as alergias surgiram como os problemas com maior incidência. Existiam duas alunas com problemas graves, uma com Hidrosadenite que a obrigava a estar muito tempo sem fazer EF, uma vez, que nasciam bolhas nas zonas internas da coxa e nas axilas criando desconforto e impossibilidade de praticar. Outra das alunas sofria de Doença de Von Wille Brand, que causava hemorragias e a aluna ficava demasiado fraca não podendo fazer as aulas de EF. Nas outras disciplinas estas doenças não tinham tanta implicação, mas acabavam sempre por afetar o desempenho das alunas sendo importante os professores estarem atentos.

Esta turma foi a junção de duas turmas, onde metade dos alunos sempre tiveram professores estagiários ao longo do seu percurso e outra metade da turma que nunca tinha tido professores estagiários, nem bons professores de EF. Assim, a turma apresenta características bastantes distintas, estando dividida, sendo o seu interesse, motivação e vontade de aprender bastante diferentes.

Devido ao facto de haver alunos que não se conheciam anteriormente só consegui aplicar o teste sociométrico mais tarde, no dia 30 de novembro. Este teste segundo Bustos (1979) cit in Alves, 2010 é um método de investigação que tem como objetivo propiciar a compreensão das redes de vínculos sociais estruturadas nos grupos humanos. Moreno (1953) cit in Alves, 2010 descreve o teste sociométrico como um instrumento que analisa as estruturas sociais em função das escolhas e rejeições manifestadas dentro de um grupo.

Este teste sociométrico, englobava o domínio académico, o domínio social e o domínio desportivo, onde o objetivo era perceber as relações que se estabeleciam na turma de acordo com estes três domínios. Assim, verificou-se que nos três domínios existia um aluno que era o mais popular, sendo aquele que melhor se dava com todos, que era mais prestável, mais divertido e mais correto nas suas intervenções. Também nos três domínios existiam duas alunas que eram sempre as rejeitadas, uma delas devido ao facto de ser bastante calada, relacionar-se com poucos colegas e de ser mais introvertida, a outra pelas razões contrárias, não respeitar a opinião dos outros, era

demasiado direta e impulsiva. Também nos três domínios havia uma clara formação de três grupos, sendo que o grupo 1 era o grupo das meninas que não gostavam de EF, que eram muito conversadoras e preguiçosas. O grupo 2, por sua vez, era o grupo dos rapazes que gostavam de EF, que esforçavam todas as aulas e eram bastante respeitadores e, finalmente o grupo 3 era um grupo muito heterogéneo, não havendo uma característica que os definisse a todos, mas era um grupo em que todos se davam muito bem, sendo que alguns deles já vinham juntos desde do 5ºano.

Quando obtive estes resultados não esperava que uma das alunas fosse a excluída, mas após apresentar estes resultados no conselho de turma a professora de Inglês e o professor de História que a acompanham desde o 10ºano disseram que já estavam à espera destes resultados, uma vez que a sua maneira de ser não era fácil. A verdade é que ao longo do ano fui percebendo como a aluna era, tendo que, por vezes, ser obrigada a chamá-la à atenção porque chegava a ser mal educada. Apesar disso, considero que estas alunas eram bem integradas nas aulas de EF, sendo que elas incorporavam qualquer grupo e todos as recebiam bem, não havendo conflitos, alunos excluídos ou rejeição de trabalhar com quem quer que fosse.

Esta turma era uma turma bastante faladora e agitada, mas não apresentava comportamentos fora da tarefa. Eram bem-educados, esforçavam-se (minimamente) para fazer o que era solicitado, eram unidos e tinham uma ótima relação entre todos.

3. Núcleo de estágio, relação com a escola e com o grupo de EF

O núcleo de estágio foi composto por quatro elementos, duas professoras estagiárias e dois professores orientadores, um na escola e o outro na faculdade.

Enquanto aluna, no primeiro ano do mestrado, trabalhava bastante bem com uma colega. Como sabia que este seria um ano difícil e duro devido à carga de trabalho decidimos ir para o estágio juntas, para nos apoiarmos e trabalharmos em conjunto. Éramos as duas bastante focadas e perseguíamos o mesmo objetivo, a excelência, que, por sua vez, não era tentarmos sermos melhor que os outros, era procurarmos fazer tudo o que estava ao nosso alcance para sermos boas professoras, completarmos o estágio pedagógico com o dever de missão cumprida e de que tínhamos dado o nosso melhor. Por estas razões decidimos ir juntas para o estágio independentemente da escola, embora pessoalmente tivesse um único objetivo, conseguir entrar na ESA.

A escolha da escola de estágio teve como base o orientador da escola, feedbacks de estagiários anteriores, a proximidade a nossas casas, ser preferencialmente horário

da manhã e a qualidade das instalações, achando que teríamos tudo para que fosse um ano inesquecível.

Considero que o estágio correu bastante bem, não me lembro sequer de ter qualquer tipo de discussão. A ajuda da colega de estágio foi essencial, ajudava a tirar observações dos alunos, dizia-nos o que achava que temos que melhorar, dizia os aspetos mais bem conseguidos na aula, ajudava nos trabalhos que temos que fazer, debatíamos sobre as opções e sentia o mesmo que eu, pois estava na mesma posição, sendo um grande pilar neste estágio.

Outro dos pilares foi o orientador da escola, além de orientador com muita experiência e com muitas vivências deu-nos imensa liberdade, muita motivação e apoio sempre que precisávamos, tendo inicialmente o apoio constante dele (e.g. na montagem do material) e a pouco e pouco foi “saindo” tendo nesse aspeto sido um elemento fulcral para o nosso desenvolvimento, sentindo-me sempre “segura” ao longo de todo o processo e convicta do que estava a fazer. Penso que o facto de o orientador se afastar à medida que nós vamos ganhando confiança e segurança no que estamos a fazer é uma ótima estratégia, pois nunca nos sentimos desamparadas. Além disso, é um ótimo ouvinte deixa-nos expor as nossas dúvidas, as nossas opiniões e só depois disso é que dá a dele, o que fez com fossemos “obrigadas” a refletir acerca de muitos aspetos que nunca tínhamos pensado e ajudava-nos a crescer enquanto professoras. Assim, o orientador ajudava-nos a alcançar a autonomia, a capacidade de iniciativa, a reflexão, metas que devem ser trabalhadas e alcançadas neste estágio (guia de estágio, 2017).

A orientadora da faculdade, também esteve presente, não tanto como eu e ela desejávamos, mas sempre que necessário estava connosco. Mostrava uma visão mais académica, mais científica, mas muito clara, muito entusiasta que me ajudava a querer fazer sempre melhor. Foi também uma pessoa muito positiva, dizia sempre os aspetos positivos das situações, foi extremamente motivadora, mesmo nos momentos de maior dificuldade e saturação, e tinha um lado humano muito grande, que me permitia ser muito honesta com tudo o que ia sentido ao longo do ano, sabendo que dela viria sempre uma palavra amiga que ajudava a enfrentar os desafios.

O princípio de *“promover o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento do estagiário”* (guia de estágio, 2017) foi bastante trabalhado ao longo de todo o estágio, por exemplo através das conferências pós-aula feitas pelo grupo de estágio. Estas foram a conscientização do que estava a fazer mal e que teria que alterar. Sempre me senti à vontade com a lecionação das aulas, experimentei tudo o que

queria, fui descobrindo quais as melhores rotinas com a turma, como conversar e motivar os alunos, como lecionar as matérias, mas haviam sempre aspetos a melhorar e eu tinha muitos, como o posicionamento em aula, o controlo à distância, o domínio dos conteúdos, as transições, a observação, entre muitos outros. Todos esses aspetos foram falados no final da aula aquando do balanço da mesma. Refletíamos sobre o que feito bem, sobre o que tinha feito menos bem e estratégias de como melhorar, sendo que o orientador e a minha colega de estágio estavam sempre presentes. Estes diziam todos esses aspetos, sendo importantíssimo para a minha evolução enquanto professora e para o que os meus alunos necessitavam.

Por fim, a relação do grupo de estágio com o grupo de EF foi bastante boa, notámos que fomos muito bem recebidas, que as nossas ideias foram apoiadas pela maioria dos professores e que, muitas vezes, eram aprovadas algumas das alterações que propúnhamos. Contudo, sentimos que havia alguns professores que se sentiam constrangidos com algumas das questões que fazíamos, com a nossa forma de atuar e com as nossas ideias, tendo crenças e ideologias do que era EF diferentes das nossas.

4. Departamento e Grupo de EF

O departamento foi composto pelos professores da RG e da ESA, tendo 19 professores no total, oito da RG, dez da ESA e um professor que lecionava em ambas as escolas. Já o grupo de EF da ESA foi constituído por seis professores efetivos, quatro contratados e duas professoras estagiárias.

A existência de mais professores contratados neste grupo ajudou a renovar ideias, ajudou-nos enquanto estagiárias a sermos mais ouvidas e a conhecermos outras experiências. As experiências destes professores foram importantes, porque como ao longo dos anos andam em várias escolas, conhecem realidades diferentes são os professores que melhor nos descrevem “o nosso futuro” enquanto professores, tendo aprendido imenso com eles.

O departamento era constituído na sua maioria por professores com mais de dez anos de experiência, provenientes de diferentes instituições e com experiências de leção diferentes, um aspeto a meu ver bastante enriquecedor. Contudo, nota-se, claramente, que existiam diferentes concepções de EF no grupo, isto é, diferentes sistemas individuais de valores e crenças sobre o que ensinar e como ensinar a EF (Marques, Peralta, Catunda, 2017). Assim, baseando-me nas concepções de EF de Crum (1994) consegui identificar professores mais direcionados para uma concepção biológica (focados no desenvolvimento das capacidades físicas), professores com uma concepção

pedagoga (procurando o desenvolvimento pessoal e social dos alunos) e outros mais direcionados para uma concepção sócio-crítica (procurando o desenvolvimento integral e eclético dos alunos), sendo aquela que, na minha opinião, é de acordo com os PNEF e a que melhor caracteriza a EF.

“No projeto educativo do agrupamento devem estar intenções educativas que valorizem a área da EF na formação dos jovens, bem como as condições necessárias para que os Objetivos e Finalidades da EF sejam assumidos pela Comunidade Educativa e pelos órgãos de gestão e de coordenação pedagógica, como referência e critérios de sucesso educativo” (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Porém, no projeto educativo do agrupamento não há qualquer referência à EF e a ESA também não apresenta projeto curricular de EF.

Considero que este é um erro crasso, pois sendo que o projeto curricular de EF serve como referência fundamental para a orientação e organização do trabalho dos professores individualmente e coletivamente (plurianual e anual). Para além disso, devem constar decisões sobre a composição curricular dos alunos, incluindo as atividades de enriquecimento curricular tendo em conta as características gerais da população escolar, as características dos recursos e o seu plano de desenvolvimento, as possibilidades e limitações de professores e o seu plano de formação.

Assim, o grupo de EF apresentava apenas o protocolo de avaliação inicial (PAI), os critérios de avaliação e o regulamento próprio da disciplina, onde estavam expressas as normas de funcionamento das instalações e os deveres de quem as frequentava.

O grupo de EF da ESA tinha ainda a seu cargo o Desporto Escolar (DE). Existiam na escola vários núcleos de DE, entre eles, esgrima, natação, atletismo e voleibol, estes núcleos estavam à responsabilidade de um professor assim como os respetivos horários. O modo de funcionamento era gerido pelo coordenador de DE e pelo coordenador do grupo de EF.

Considero que a ESA tinha um bom grupo de EF, muito aberto aos estagiários, animado e com espírito de grupo, experienciado ao longo dos vários torneios que existiram. Contudo, havia muito pouca comunicação, pouco trabalho colaborativo, não havendo partilha de ideias, nem de conhecimento o que considero ser uma grande falha. Para além disso, verificava-se que no departamento de EF existia um grande distanciamento entre aquilo que era realizado no ensino básico e o que era feito no ensino secundário notando-se claramente que não havia cooperação entre as escolas. Tanto no departamento como no grupo de EF da ESA apenas existiram três reuniões,

sendo meramente para passagem de informação da direção ou para aferir o plano de atividades, não havendo discussão acerca das práticas pedagógicas. Assim, considero que o facto de não haver projeto de EF, nem estas partilhas nas reuniões tornaram a minha ação mais individualista, não tendo forma de comparar, discutir ou partilhar experiências.

5. A importância da articulação vertical no agrupamento

Partindo da convivência que tivemos ao longo do primeiro período com o grupo e departamento de EF e do objetivo que tínhamos na área 2 do estágio *“o desenvolvimento das competências relacionadas com a participação em estudos e projetos de investigação-ação estreitamente ligados ao contexto escolar, para favorecer o desenvolvimento de competências de inovação profissional do estagiário ao longo da sua carreira.”* (guia de estágio, 2017), enquanto núcleo de estágio, propusemos desenvolver um projeto de investigação-ação centrado nos problemas que identificámos no início do ano, percebendo a pertinência de serem abordados e até resolvidos. Deste modo, o nosso projeto pretendeu relatar o que acontecia no departamento de EF, fazendo uma reflexão mais aprofundada sobre a importância da articulação vertical para o mesmo, para o currículo e para as aprendizagens dos alunos.

Logo na primeira reunião percebemos que existiam algumas divergências entre a opinião dos professores das duas escolas do agrupamento – ESA e RG. Quando questionámos- o porquê dos critérios de avaliação serem diferentes nas duas escolas, não obtivemos qualquer resposta. Assim, visto que poderia haver algum eventual atrito entre as duas escolas, decidimos comparar os documentos existentes, quer do departamento, quer dos dois grupos, verificando que existiam divergências nos critérios de avaliação, principalmente na forma como os alunos são avaliados, o que nos indicava uma possível falta de trabalho colaborativo no departamento de EF.

Também ao longo do 1º período fomos nos apercebendo que no departamento não existia comunicação entre os docentes das duas escolas, verificando-se o contacto apenas em caso de necessidade ou para a discussão de atividades conjuntas. Não havendo debate de assuntos fundamentais (como os planos plurianuais, questões pedagógicas, problemas relacionados com as aprendizagens dos alunos, entre outros). Também no grupo da ESA não haviam conferências curriculares onde houvesse a partilha de informação acerca dos resultados das diversas turmas decorrentes da AI,

dificuldades sentidas e formas de superar essas mesmas dificuldades. Assim, através destes problemas consolidamos as nossas problemáticas:

- A inexistência de uma uniformização nos critérios de avaliação utilizados pelos docentes do departamento de Educação Física do agrupamento;
- A inexistência de trabalho colaborativo no departamento de Educação Física.

O objetivo do nosso trabalho não se centrava exclusivamente no trabalho colaborativo entre os docentes, porque isso já tinha sido realizado pelo núcleo de estágio do ano letivo transato. Pretendíamos, com este estudo, aprofundar a existência de uma cultura colaborativa no grupo e no departamento de EF, entendendo quais as percepções dos docentes face à mesma e qual o seu impacto na dinâmica avaliativa do departamento e na articulação vertical do agrupamento. As questões de partida formuladas foram então as seguintes:

- Qual a importância percebida dos professores de Educação Física, acerca da articulação vertical no agrupamento?
- Quais os principais motivos que levam à existência ou inexistência dessa articulação no agrupamento?

Devido às características do estudo optámos por elaborar uma entrevista semiestruturada que permitisse aos entrevistados expor as suas ideias e que possibilitasse perceber as dinâmicas e relações existentes nos grupos.

A nossa amostra contou com 16 professores de um total de 19, sendo 10 do sexo feminino e 6 do sexo masculino pertencentes às duas escolas do agrupamento. Os três professores que não ficaram contemplados na amostra não foram entrevistados, visto não se terem disponibilizado a participar no nosso estudo.

Após a recolha da informação, foi feita uma análise de conteúdo das entrevistas que consistiu em identificar os pontos principais de cada entrevista, bem como os fatores comuns e divergentes. Decidimos colocar todas as entrevistas num ficheiro excel e procedemos à sua categorização. Posteriormente, codificámos todas as respostas em função das variáveis dependentes e independentes. Após a codificação introduzimos os dados no programa SPSS versão 25.0 e procedemos à sua análise. Para variáveis

independentes utilizámos comparação de médias com teste-T para variáveis dicotómicas e para variáveis compostas utilizámos a ANOVA.

De forma a enquadrar os resultados é de referir que os critérios de avaliação das duas escolas do agrupamento eram diferentes. A ESA seguia as recomendações *“consideram-se, como referência fundamental para o sucesso nesta área disciplinar, três grandes áreas de avaliação específicas da Educação Física, que representam as grandes áreas de extensão da mesma: A - Actividades Físicas (Matérias), B - Aptidão Física e C- Conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Actividades Físicas.”* (Jacinto et al. 2001a, 2001b) enquanto que a RG não. A RG avaliava também as três áreas, mas, além disso, tinha contemplando da sua avaliação as atitudes e valores, atribuindo uma percentagem a cada uma das componentes.

Os resultados obtidos no nosso projeto revelaram que a ESA não concordava com a diferença que existia nos critérios de avaliação, mas que a RG não achava relevante. Perguntámos também quais os motivos para esta diferença percebendo que a maioria apontava a faixa etária como a principal razão. Contudo, a falta de relação entre escolas e as convicções dos professores também foram apontadas como possíveis causas. Na nossa opinião, achamos que a faixa etária não era um motivo plausível para esta diferença, uma vez que o facto dos alunos serem mais novos nada interferia com os critérios, pois nos PNEF não existe essa distinção, sendo desde o 5º ao 12ºano avaliados da mesma forma.

Procurámos perceber a razão de serem avaliadas atitudes e valores na RG, havendo razões antagónicas, pelo que uns professores pensavam que era importante para o desenvolvimento do aluno enquanto que outros defendiam que é um dever do mesmo. Verificámos também que existiam bastantes professores que afirmavam que era uma imposição da direção, de modo a uniformizar todas as disciplinas. Neste ponto, a nossa questão prendeu-se com o facto de que a ESA não tinha esse fracionamento. Fazendo ambas parte da mesma direção qual a razão para uma escola ter essa imposição e a outra não? Achamos que se deve ao facto de parte dos professores também concordar com este fracionamento e daí não pretender modificar.

Como referido acima neste documento, as atitudes são avaliadas dentro de cada matéria, ou seja, de uma forma integrada tal como recomendado nos Programas Nacionais: *“Os programas não se estruturam segundo o fraccionamento de*

domínios/áreas da personalidade, dividindo, por exemplo, os objectivos gerais e específicos na tríade de domínios motor, cognitivo e sócio-afectivo. Considera-se que a actividade dos alunos e os seus efeitos integram necessariamente esses domínios.” (Jacinto et al. 2001a, 2001b). De uma forma implícita à avaliação das várias matérias, podemos observar, na explicitação dos seus objetivos específicos, em todos os níveis, um conjunto de objetivos que dizem respeito às atitudes e valores. Este facto torna desnecessária e redundante a sua contribuição autónoma para os critérios de classificação final. Os professores não se devem esquecer que os objetos na avaliação em EF são a aptidão física, os conhecimentos e as atividades físicas.

Quando questionámos os professores do departamento acerca da necessidade de existir esta articulação entre as duas escolas todos estiveram de acordo que deveria existir, o que a nosso ver é um bom indicador, pois se todos estão de acordo mais fácil será de começar a mudança e de este projeto ser significativo para o agrupamento.

Outro erro é que na ESA não existe projeto curricular de EF, nem plano plurianual mas na RG existe, levando-nos a perguntar a razão de existir numa escola e na outra não, fazendo ambas parte do mesmo agrupamento. Será que não era possível através de diálogo fazer um projeto curricular de EF para o agrupamento?

Perguntámos ainda aos professores por onde é que eles se guiavam para a atribuição de uma classificação aos alunos, percebendo que os professores não estavam em sintonia e não defendiam uma visão coletiva, visto apenas metade dos professores afirmar utilizar os critérios de avaliação definidos pelo grupo, quer seja da RG ou da ESA. Todos os restantes avaliavam de forma diferente, o que faz com que não haja uma uniformidade do processo de classificação, evidenciando mais uma vez as diferenças existentes. Assim, segundo Rosenholtz (1991), nas escolas com maior nível de consenso sobre os objetivos partilhados, a maioria da comunidade docente concorda que o ensino e os objetivos traçados são muito significantes, existe uma integração social e profissional dos professores recém-chegados à escola, e estão permanentemente permeáveis aos objetivos instrucionais e respetivos critérios de avaliação que orientam o ensino e a aprendizagem. Nesta perspetiva, a regularidade desta prática é dada como um aspeto particularmente relevante na medida em que permite a criação de uma linguagem comum sobre o ensino (Little, 1981).

Em relação à forma de comunicar na ESA era por *email* e diálogo, sendo o *email* utilizado para a maior parte dos contactos realizados, o diálogo aparecia nos encontros informais dos intervalos ou em caso de necessidade. Já a RG comunicava por telemóvel

e *email*, sendo o *email* para questões mais específicas e de planeamento e o telemóvel para brincadeiras (grupos do *whatschap*) e contacto mais rápido.

A RG fazia atividades fora das definidas pelo grupo, como jantares e almoços convívio e a ESA não. Pensamos que este tipo de atividades potencia as relações entre os professores, aumenta o espírito de grupo e cria empatia fomentado o trabalho colaborativo. Deste modo, se estas atividades tivessem como alvo todo o departamento criar-se-ia uma maior ligação entre todos, podendo-se estender também à ESA.

Após analisarmos os resultados decidimos fazer algumas propostas de soluções, entre elas a existência efetiva de uma reunião de grupo de EF por mês e que sejam realizadas mais reuniões de departamento de EF, onde existam decisões coletivas acerca do que fazer e como fazer nas várias etapas do processo de ensino-aprendizagem. Achamos que é essencial a criação de um projeto curricular de EF no departamento e um plano plurianual na ESA.

O plano plurianual deve ser elaborado pelo departamento de EF, para vários anos, e deve procurar estabelecer, entre outras coisas, as competências a desenvolver, em cada uma das áreas, em cada ano de escolaridade (Araújo, 2007). Se este documento orientador, a par dos PNEF, não existia na escola, cada professor trabalhava por si e não com uma meta comum. Achamos também que deveria haver uma uniformização dos critérios de avaliação, de ambas as escolas. Apesar de ambos contemplarem as três áreas da EF – atividades físicas e desportivas, aptidão física e conhecimentos – a escola RG contemplava ainda as atitudes e valores. Roldão e Ferro (2015) referem, os aspetos de ordem regulamentar (pontualidade e assiduidade) e as características pessoais dos alunos (interesse, entusiasmo, participação) não devem ser contabilizados para a atribuição de uma classificação. Para além disso, competências como a autonomia, a cooperação e a responsabilidade surgem integradas em cada um dos níveis definidos para o perfil de desempenho, funcionando como condição para obtenção desse nível, não fazendo sentido ser contabilizada duas vezes. Deste modo, não existe razão plausível e fundamentada que sustente esta avaliação. Dando um exemplo prático, e pensando numa classificação por percentagens de 80% para atividades físicas, aptidão física e conhecimentos e 20% para atitudes e valores (muito semelhante ao que acontece na escola RG), um aluno que exiba um mau comportamento, não se interesse pelas aulas, não coopere e não respeite os colegas, consegue obter 16 valores numa escala de 0 a 20, ou a classificação de 4 numa escala

de 0 a 5. Ora se pensarmos bem nisto conseguimos concluir que este procedimento não faz sentido e não deveria ser exibido nos critérios de avaliação.

Outro aspeto que deve ser potenciado no agrupamento é o ensino recíproco entre pares sobre as práticas de ensino, sendo que, várias vezes, qualquer professor pode ser encorajado a partilhar alguma especialidade com os seus colegas, maximizando o seu potencial organizacional escolar. A observação regular de aulas entre pares e com feedback específico como elemento de avaliação formativa da aprendizagem profissional, que consubstancia a prática anterior e a dirige em termos de precisão e especificidade é outro dos pontos que merece ser alvo de discussão e reflexão para que seja implementado, beneficiando os professores observados e os observadores, visto poderem discutir as suas práticas pedagógicas e evoluírem pessoal e profissionalmente. Pensamos que quanto mais regulares forem as interações entre professores, maior é a probabilidade de que a norma se assuma como um “hábito”.

Para que possa existir maior frequência de contacto achamos que a existência de almoços ou jantares de grupo pode potenciar a empatia, a comunicação e o espírito de grupo, sendo muitas das vezes em encontros informais que se potenciam as relações com os outros professores.

Decidimos ainda fazer um documento em excel com o objetivo de auxiliar os professores do agrupamento, oferecendo vantagens para o seu planeamento, condução do ensino e processo de avaliação ao longo de todo o ano letivo, bem como para os seus alunos, podendo fazer uma ligação escola-família. Trata-se de um instrumento que auxilie a avaliação formativa, construído tendo por base todas as matérias que são lecionadas na ESA e na escola RG e os respetivos protocolos de avaliação inicial (PAI). Todos os critérios foram uniformizados, isto é, analisamos os PNEF e os documentos que cada escola tinha e criámos um que abrangesse todas as matérias que ambas as escolas tinham e que fosse ao encontro das recomendações dos PNEF. Esta é uma ficha informativa que tem como intenção seguir o aluno ao longo do seu percurso académico, desde o 5ºano até ao 12ºano.

O grande objetivo deste ficheiro de excel era melhorar o trabalho colaborativo, devendo todos os professores preencher este documento após a avaliação inicial e no final de cada período ajudando assim a que todos caminhem para o mesmo objetivo. Achamos que se os professores no final da avaliação inicial preencherem este documento e se fizerem uma conferência para debater esses resultados perceber-se-á

desde logo quais as matérias com mais dificuldades e poderão arranjar estratégias para as trabalhar, melhorando assim o ensino da EF.

Resumidamente este ficheiro contém uma folha com todos os indicadores de cada nível para todas as matérias, onde o professor rapidamente pode aceder e verificar quais os objetivos, depois ao colocar o nível do aluno em cada uma das matérias origina uma ficha de excel exclusiva para o aluno onde diz o que ele faz e o que ainda necessita de fazer, sendo esta ficha essencial para o aluno, guiando-o no seu percurso. Para além disso, para o professor é ótimo porque o professor sabe o que o aluno faz e poderá ver em anos anteriores o que o aluno fazia e se está a melhorar ou não e surge como uma referência.

Este projeto de investigação-ação teve como principal objetivo fazer os professores refletirem sobre o que estava a acontecer no agrupamento de escolas onde lecionam e de que modo a falta de comunicação e trabalho colaborativo pode influenciar não só a articulação vertical, mas também as práticas pedagógicas de cada um dos docentes.

A nossa ação de apresentação deste projeto foi no passado dia 23 de maio, onde contámos com a presença de 11 professores e uma aluna de mestrado. O nosso objetivo era sensibilizar os professores para a necessidade de mudar e trabalharem em conjunto. Achamos que a sessão correu bastante bem e foi valorizada pela presença de um professor especialista, dando a sua opinião acerca do que acontece no agrupamento, relacionando isso com os PNEF e partilhando a sua experiência enquanto professor.

Após a sessão achámos que nada iria mudar, devido a atitude dos professores e dos coordenadores que não pareciam nada interessados, mas acreditávamos que se algumas das nossas propostas fosse aceite já seria um bom princípio para a mudança. Porém, bem antes do que estávamos à espera, houve aquilo que consideramos ser “o início da mudança”. Na reunião de grupo da ESA a coordenadora disse que as questões que tinham sido abordadas na nossa sessão eram muito importantes e que já no final deste ano deveriam pensar em estratégias para melhorar o trabalho feito no grupo, podendo aproveitar algumas das que foram sugeridas por nós e tentar aplicar já no próximo ano letivo. Considerámos que este tipo de discurso é importante e fez-nos sentir capaz, uma vez que conseguimos o nosso objetivo. Assim, se a coordenadora continuar a fomentar este tipo de trabalho mais facilmente poderão mudar e melhorar a EF no agrupamento, pensando mais coletivamente e potenciando as aprendizagens dos alunos.

6. Participar na escola fazendo a diferença

Além de querer melhorar (de alguma forma) a EF no agrupamento, também queria, enquanto professora, participar e intervir nas atividades / iniciativas que a escola promovia, mas também ter iniciativa de organizar outras. Assim, participei nos torneios organizados pelo grupo de EF, participei nas visitas de estudo que a turma do 12º08 tinha e sempre que havia alguma atividade do âmbito das outras disciplinas ou que a direção propunha também fazia questão de participar.

Os torneios eram organizados pelo grupo de EF, havendo atividades com várias modalidades, sendo que em cada torneio havia um grupo de professores responsáveis pela organização, mas todos os outros tinham que estar presentes. Neste caso o nosso núcleo de estágio foi responsável por organizar o torneio de voleibol, o de badminton e o de velocidade. Pessoalmente já tinha sido responsável por organizar torneios, sabendo o que tinha que fazer e como agir, mas a forma de trabalhar não era igual, havendo quadros competitivos feitos de forma diferente e muitas desistências no próprio dia tendo sempre que fazer reajustes, tornando-se numa nova experiência.

Toda a experiência foi muito gratificante porque, mais uma vez, eu e a minha colega de estágio tínhamos bastante autonomia tendo que tomar decisões e justificá-las, tínhamos o orientador sempre connosco, mas ele não interferia nas nossas decisões. Dos três torneios que organizámos o mais difícil foi o de badminton porque tínhamos imensos participantes, cerca de 80 inscritos e no dia do torneio faltaram imensos alunos (cerca de 30) tendo que reformular todo o quadro competitivo no próprio dia. Foi extremamente desgastante e ao mesmo tempo desafiante, porque não sabíamos se eram as melhores decisões, mas tínhamos que decidir e depois assumir essas mesmas decisões. Porém, o torneio correu bastante bem, todos os alunos gostaram, não houve reclamações e todos os professores elogiaram a nossa capacidade de adaptação, tendo sido muito motivador.

Na minha opinião, estes torneios foram o “ponto auge” do grupo de EF da ESA, porque todos os professores participavam e fazia com se criasse um espírito de entreajuda, de boa disposição, de companheirismo muito grande, sendo o local onde mais vezes nos encontrávamos e era extremamente gratificante e divertido.

Além dos torneios, as visitas de estudo foram outro momento de participação na escola. Assim, a turma que acompanho, 12º08, tinha previstas três visitas de estudo, uma no âmbito de EF, onde iam aprender/praticar surf, uma no âmbito da disciplina de Português uma a ida ao teatro “1936, o ano da morte de Ricardo Reis” e uma no âmbito do projeto da Educação para a Saúde, uma caminhada na serra de Sintra. Fiz questões de ir a todas, contudo, a caminhada não se realizou devido à greve nos comboios da CP, tendo apenas participado nas restantes duas.

Das restantes duas visitas a mais interessante foi sem dúvida a visita de estudo de surf, pois estava relacionada com a EF, foi a primeira, aquela onde tive mais contacto com os alunos e onde me apercebi que estando na posição de professora e não de aluna faz com que tenhamos que estar com atenção aos fatores externos (carros, passagem na passadeira, contagem dos alunos) e sempre “de olho” nos alunos (mesmo sendo alunos mais velhos e com responsabilidade) acabando por ser um dia cansativo para os professores, aspeto que nunca tinha pensado enquanto aluna e algo que nunca teria experienciado se não tivesse tido a oportunidade de ir com eles e “de ser professora”.

Enquanto núcleo de estágio também tentámos dar um contributo, concebendo e implementando ações de intervenção adaptada às características e às necessidades específicas da escola. Assim, organizando algumas ações de formação que foram abertas a toda a comunidade escolar, mas eram mais vocacionadas para os professores de EF. Uma delas foi a ação de formação do FITescola® e outra, dada apenas por mim, uma ação de formação sobre danças tradicionais, mais concretamente folclore.

Verificámos que os professores do departamento de EF iam implementar o *Fitescola*® na escola, mas que muitos dos professores não sabiam como utilizar. Por esse motivo, achámos que seria interessante fazer uma ação de formação para os professores do departamento acerca do Fitescola® e para todos os nossos colegas da faculdade que quisessem vir conhecer um pouco mais a plataforma. A sessão teve uma boa adesão dos professores do agrupamento, mas não dos nossos colegas da FMH, estando apenas presente uma aluna. Pessoalmente, estava um pouco receosa nesta ação porque não sabia se conseguiria responder às questões, se seria clara, se estaria à altura das exigências. Porém, no dia da apresentação senti-me bastante bem, estava confiante e senti que a formação correu muito bem, pois os professores ficaram esclarecidos e principalmente porque sentimos que demos um contributo naquilo que é o desenvolvimento da aptidão física na EF da ESA e da RG.

A outra ação de formação que dei foi de danças tradicionais, mais concretamente folclore, no passado dia 9 de maio. Esta ação foi promovida porque aquando da lecionação das danças tradicionais na turma do 12º08, enquanto professora decidi dar duas danças de folclore pertencentes ao grupo do qual faço parte. Por esse motivo, o orientador achou que seria interessante fazer uma ação de formação para os restantes colegas dando a conhecer outras danças, visto que os professores normalmente dão sempre as mesmas danças.

Desde logo aceitei o desafio, mas nesta formação estava mesmo muito insegura, sabia que dominava os conteúdos, mas uma coisa é saber executar outra é saber ensinar, outro aspeto é que não sabia quantos professores teria e por isso não sabia o que teria que adaptar sendo para mim um problema. Era um problema porque tudo o que foge ao meu controlo, tudo o que é imprevisível num momento em que tenho que mostrar o que “valho” torna-se difícil de gerir e lido mal com as emoções, deixando-me, por vezes, influenciar por essa ansiedade. Também estava com especial receio porque sabia que iam professores de dança e que eu iria falhar as contagens e eles perceberiam que eu tinha imensas dificuldades nisso sendo uma má formadora e não seria bem vista perante eles e pessoalmente porque ia errar.

Quando a ação começou tinha apenas seis formandos, muito abaixo das minhas expectativas, deixando-me um pouco triste, mas os que estavam presentes necessitavam que eu fizesse o meu melhor, assim, iniciei a formação começando com a parte de história, da minha ligação ao rancho e após isso lecionei as três danças (da mais simples para a mais complexa).

Considero que a minha missão ficou cumprida, que consegui fazer o que me tinha proposto, nomeadamente as contagens (embora por vezes me tenha enganado), transmitindo alguma cultura portuguesa inerente a esta atividade. Esta ação foi muito gratificante porque honro e defendo aquelas que são as minhas raízes, as minhas crenças e ver que todos os que participaram gostaram e perceberam um pouco da cultura “da minha gente” fez-me sentir muito realizada. Para além disso, penso que a formação foi uma mais-valia para os professores, procurando mostrar como poderão através do ensino recíproco aprender uns com os outros e melhorar as suas práticas enquanto professores e enquanto grupo de EF.

A participação na escola envolve também o Desporto Escolar (DE). Entende-se por DE *“o conjunto das práticas lúdico-desportivas e de formação com objeto desportivo desenvolvidas como complemento curricular e ocupação dos tempos livres, num regime*

de liberdade de participação e de escolha, integradas no plano de atividade da escola e coordenadas no âmbito do sistema educativo” (Decreto-Lei n.º95/1991).

Como tive a possibilidade de escolha decidi escolher uma modalidade coletiva, visto ser treinadora de natação. Um bom professor, na minha opinião, deve ser eclético no seu conhecimento e não apenas especialista numa determinada matéria, uma vez que terá que lecionar diferentes matérias ao longo do de todo o ano. Deste modo, optei pelo grupo-equipa de voleibol, escalão de juvenis femininas liderado pelo meu orientador, tendo treinos às segundas e sextas-feiras das 13:30 às 15:00.

O grupo-equipa iniciou-se com cinco alunas e terminou com 14 alunas, o que foi uma boa evolução e sinal de que conseguimos cativar mais alunas a praticar voleibol. Este grupo apresentava muitas dificuldades técnicas, sendo o meu principal objetivo melhorar os gestos técnicos básicos para depois trabalhar os aspetos táticos de jogo. Notou-se uma clara melhoria nas aprendizagens, principalmente ao nível da qualidade de passe, de precisão; do serviço e do remate. É de salientar que o professor de EF no DE assume um papel muito próximo de treinador, pois seleciona, organiza os conteúdos e aplica os princípios do treino, contudo, não esquecendo que o contexto de atuação é a escola, portanto um contexto educativo. O facto do DE ser facultativo, tinha uma presença média apenas 2/3 alunas, o que dificultou a realização de situações de jogo formal e dos seus aspetos táticos, sendo este um dos maiores problemas da equipa visíveis em jogo.

Ao longo do ano todo tivemos quatro encontros, sendo que nos dois primeiros não pude estar presente devido a sobreposição de trabalho, mas no terceiro e quarto encontro fiz questão de estar presente e fui a responsável por muitos desses aspetos organizativos. Considerando que os encontros foram o ponto alto do DE.

Inicialmente senti que iria ter algumas dificuldades, porque não dominava esta modalidade, nunca tinha tido contacto com o seu contexto formal, conhecia mal as regras e não me sentia segura. Contudo, mesmo com todas essas fragilidades fui sempre eu a conduzir o treino, estando, inicialmente, muito apoiada naquilo que era a opinião do meu orientador. Aos poucos fui ganhando confiança, muito devido ao estudo autónomo que fiz procurando perceber mais acerca da modalidade, nomeadamente exercícios e tarefas e fui aperfeiçoando a minha intervenção, tendo um maior conhecimento didático do conteúdo.

Ao longo do tempo fui ganhando mais competências terminando com um domínio maior da modalidade, percebendo como funciona o DE, quais são as funções do

responsável pelo grupo-equipa e principalmente sendo mais eclética enquanto professora. Aprendi imenso com esta modalidade e isso fez com que, após alguns treinos, as minhas aulas de voleibol fossem muito melhores, porque conseguia muito mais rapidamente dar feedback adequado, detetar os erros, corrigir e arranjar exercícios com variáveis de dificuldade ou facilidade.

Liderar a equipa nos jogos foi muito interessante, devido ao elevado número de variáveis que temos que controlar e gerir, sendo bastante diferente na minha modalidade. Foi uma ótima experiência e algo que me capacitou para aquilo que será a minha vida profissional.

7. O papel do diretor de turma

“Esta área visa o desenvolvimento de competências que permitem ao estagiário compreender a importância da relação escola-meio e promover iniciativas de abertura da escola à participação na e da comunidade” (guia de estágio, 2017). Nesta área, segundo Marques (2002), o diretor de turma (DT), constitui-se como elemento de ligação que participa de forma singular numa rede de relações interpessoais, professor-professor, professor-famílias e professor-aluno, constituindo-se uma tríade.

O DT é, por um lado, um docente que coordena um grupo de docentes e constitui-se simultaneamente, como um elemento do sistema de gestão da escola a quem cabem responsabilidades na gestão global do conselho de turma a que preside (Roldão, 1995). Esta área foi a que me surpreendeu mais, primeiro porque não tinha conhecimento de quais eram as funções do DT e segundo porque achava que ia ser muito burocrático. Contudo, acabei por desenvolver muitas competências e de gostar bastante das funções relacionadas com a direção de turma, incluindo os aspetos burocráticos, dos conselhos de turma, de realizar o atendimento aos pais e de perceber como é importante o trabalho do DT na tríade referida anteriormente.

O DT não pode esquecer-se do seu papel de tutor, definindo-se como um professor que conhece bem os seus alunos, que coordena uma equipa pedagógica, que aproxima todos os membros da equipa educativa, que estimula a conceção e a realização de projetos, que centraliza e distribui toda a informação disponível e que monitoriza a realização das actividades que os projectos exigem (Marques, 2002).

É o DT que coordena e dá sentido aos inputs que o aluno recebe dos pais e do meio, faz a ligação entre a escola e os pais, aproveita e dá a conhecer aos outros professores essa informação, é o mensageiro entre os alunos e os órgãos da escola,

coordena as atividades de complemento curricular, acompanha o desenvolvimento da área de projeto e tem de se relacionar constantemente com o professor responsável pelos apoios educativos (Marques, 2002). Assim, como o orientador de estágio era o DT do 12º8, acabava por, no início da minha aula ter que ceder sempre entre 10 a 15 minutos para o orientador dar as informações, visto só ter contacto com os alunos nas aulas de EF. Inicialmente, ficava bastante importunada porque perdia muito tempo de aula, porém, ao longo do tempo, fui percebendo a importância daquelas conversas. Percebi que um bom DT é alguém que sabe ser amigo mas mostra firmeza quando necessário; revela maturidade e paciência; toma as decisões atempadamente e age com ponderação; gosta de ajudar os alunos e é capaz de lhes traçar metas ambiciosas e realistas; revela expectativas elevadas mas não exige aquilo que está para além das potencialidades do aluno; está aberto a diversidade cultural e mostra um conhecimento profundo dos padrões culturais com expressão na comunidade educativa; é um bom comunicador; e eficaz na direção de reuniões (Marques, 2002). Assim, apercebi-me que aqueles minutos poderiam ser bons para a minha aprendizagem, porque me ajudavam a perceber como abordar alguns assuntos da direção de turma, como aconselhar os alunos, como defender os professores e como passar a informação aos alunos, indo já com alguma experiência para quando o tiver que ser DT.

O horário da direção de turma e do atendimento aos pais era à quinta-feira. No horário da direção de turma tive três funções principais, as funções administrativas, as funções pedagógicas e as funções disciplinares. As funções administrativas foram desde conhecer a plataforma “*Inovar*”, ir à secretaria enviar cartas aos pais dos alunos que atingiam metade das faltas possíveis em cada disciplina, preparar as atas para as reuniões, preencher os comunicados para os pais, entre outras tarefas. Nas funções pedagógicas fiz a colocação das classificações no “*Inovar*”, fazia a ligação entre os alunos e os professores, tentado perceber no que estavam a ter mais dificuldades e como poderíamos solucionar e tentava ajudar os alunos com mais dificuldades. Nas funções disciplinares acompanhávamos os alunos que estavam com insucesso ao nível das várias disciplinas e que necessitavam de orientações, todavia, esta turma apresentava apenas três negativas, sendo uma delas a EF e as outras duas a português, não revelando assim grandes problemas.

O maior problema da turma do 12º08 era o facto de serem demasiado conversadores, prejudicando o normal funcionamento das aulas. Por essa razão logo no início do ano tivemos que encontrar estratégias para alterar esse comportamento, sendo

que, uma delas foi alterar a planta da disposição dos alunos e a outra foi comunicar aos pais o que estava a suceder para que os pais conversassem com os seus filhos acerca desse comportamento. Após a aplicação destas estratégias o comportamento melhorou. Sendo este o maior problema da turma, nota-se por isso, que não era uma turma problemática, não tendo sido necessárias a adoção de muitas estratégias.

No atendimento aos pais o DT tem a função: de envolver os pais na aplicação do projeto educativo da escola; fomentar a participação dos pais na concretização de ações de orientação e de acompanhamento individualizado dos alunos; assegurar a participação dos pais nas medidas educativas decorrentes do insucesso disciplinar; garantir a informação aos pais e o acordo prévia destes para o itinerário recomendado na avaliação especializada (Marques, 2002). Os encarregados de educação (EE) do 12º08 eram pouco participativos, sendo muitas das vezes os próprios alunos os seus EE. No entanto, tentávamos cativá-los e fazer a ligação, chamando-os à escola, comunicando via carta as faltas dos alunos e procurávamos, principalmente nos alunos que apresentavam menores níveis de insucesso, que os pais estivessem a par do que se passava e que em conjunto traçassemos objetivos para que os alunos pudessem alcançar o sucesso, uma vez que os pais são fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

No conselho de turma o DT pode pôr em conjunto toda a informação recebida dos alunos, dos pais e dos outros professores, partilhando essa informação com todos os intervenientes no processo educativo. Nos conselhos de turma o DT deverá procurar que se estude e analise o aproveitamento e conduta do grupo e de cada um dos alunos, para os ajudar na orientação dos seus estudos e na escolha da profissão; 2) descobrir aptidões e interesses específicos de cada aluno, de forma a facilitar o seu desenvolvimento e realização; 3) concretizar as medidas de ajuda e recuperação para os alunos que delas precisam; 4) avaliar a concretização dos objetivos propostos e constatar a sua validade; 5) examinar a eficácia dos métodos adotados e o ritmo do processo instrutivo; 6) determinar a adequação do conteúdo dos programas e selecioná-lo de acordo com o seu valor formativo (Marques, 2002). Assim, perante todas estas funções do DT, o orientador propôs-me um desafio para o final do ano, liderar o último conselho de turma e a reunião dos pais. Aceitei desde logo, mesmo tendo muitas dúvidas, mas era algo que queria mesmo conseguir fazer, que me iria enriquecer como professora estagiária e que me daria a certeza de que tinha experienciado todas as tarefas de um professor/DT.

Assim, o conselho de turma foi no passado dia 9 de junho, não tinha a experiência de liderar um conselho de turma, pelo que houve alguns erros, mas como todos os professores eram bastante experientes, com muita segurança relativamente ao que estavam a fazer, ajudaram-me imenso, dizendo como deveria proceder. Sempre que tinha dúvidas perguntava e todos eles me ajudavam a orientar o conselho de turma. Para além disso, acabei por ter elogios da maior parte dos professores, achando que é sinal de que o meu trabalho foi bem feito.

A reunião de encarregados de educação, foi no passado dia 12 de junho. Segui a ata dos encarregados de educação que tínhamos feito (a que eu tinha preparado), mas o orientador tinha acrescentado um ponto, a parte dos exames. Fiquei um pouco insegura porque não tinha preparado esta parte, mas como já tinha lido o guia dos exames (porque havia alunos com dúvidas e tentei ajuda-los a esclarecer essas dúvidas), a turma já tinha sido avisada de todos esses procedimentos na minha aula acabei por abordar todos os aspetos que eram relevantes, embora não tenha corrido tão bem como esperava. Não estive tão segura ao longo do meu discurso, nesta reunião, talvez por estar a falar com os pais, não os conhecer e de querer provar que era capaz. Contudo, a reunião correu bastante bem, tendo acabado com a ideia de que cumprir a minha missão e que estou agora mais capacitada para aquilo que é o meu futuro como professora.

8. Da teoria à prática

A palavra “estágio” como referida anteriormente não consegue abarcar objetivamente tudo o que nele está envolvido e ser professor nesse “estágio” sendo algo muito complexo e desafiante, principalmente tendo uma turma de 12ºano.

O 12ºano é o *terminus* de uma longa caminhada tendo como objetivo conseguir através do valor educativo da atividade física eclética, pedagogicamente orientada alcançar o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno. Esta preocupação está representada nos objetivos da EF do ensino secundário, bem como nas orientações metodológicas, baseando-se numa conceção de participação dos alunos definida por quatro princípios fundamentais (Jacinto et al. 2001a, 2001b) :

- A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das

possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspectiva de educação para a saúde;

- A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias;
- A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da atividade;
- A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Deste modo, para que conseguisse alcançar estes objetivos tive que percorrer em conjunto com os alunos um percurso que fosse benéfico para eles do ponto de vista da aquisição das aprendizagens, e que a mim me realizasse como professora. Assim, respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, no início do ano letivo somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino aprendizagem, de escolher e definir os objetivos que vamos perseguir e de saber qual a direção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos (Carvalho, 1994). Deste modo, torna-se essencial fazer uma Avaliação Inicial (AI).

A AI pode ser então definida, como um processo que “permite diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, devendo ser um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas)” (Carvalho, 1994). Tendo como objetivos conhecer os alunos na disciplina de EF rever aprendizagens anteriores (o que os alunos sabem), criar um bom clima de aula e rotinas de organização (podendo essas rotinas serem negociadas, dando responsabilidade aos alunos), avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento, identificar alunos críticos e as matérias prioritárias, recolher dados para orientar a formação de grupos (por exemplo grupos de nível), identificar aspetos críticos no tratamento de cada uma das matérias e, por fim, recolher dados para em conjunto com outros professores elaborar o plano plurianual estabelecendo metas para cada ano de

escolaridade e definindo objetivos. Assim, como a AI abarca tantos aspetos é imperativo que seja feita.

A AI só faz sentido se pretendermos planear em conformidade com os dados por ela revelados, ou seja, se assumirmos que é fundamental projetar o ensino de uma forma diferenciada, em função das efetivas necessidades dos alunos (Carvalho, 1994). É precisamente por querermos respeitar o princípio da inclusividade e o da igualdade de oportunidades que devemos tratar de desigual maneira o que é desigual à partida. Visando o sucesso, a melhoria da aprendizagem e os objetivos de ciclo temos necessariamente de diferenciar os percursos de aprendizagem (Araújo, 2007), isto é, todos os alunos têm características e ritmos de aprendizagem distintos tendo o professor a missão de diferenciar o ensino de acordo com os alunos que têm.

A AI do 12º08 ocorreu entre o dia 14 de setembro e o dia 19 de outubro, estando destinadas 11 aulas, cinco semanas para este período de diagnóstico. Durante a AI os alunos devem ser confrontados com todas as matérias e é desejável que essa avaliação ocorra em contexto de aula normal, onde o ensino e aprendizagem são características fundamentais num clima de permanente desafio e não num período onde os alunos são “examinados” (Carvalho, 1994). Na ESA a rotação nesta fase do ano é semanal e temos sempre dois espaços por semana, daí permitir avaliar todas as matérias em contexto normal de aula.

Como tinha apenas 11 aulas decidi para a AI decidi dar aulas politemáticas. Neste caso, com aulas politemáticas consegui observar mais matérias, repetir naquelas que tinha mais dúvidas e permitiu ainda, trocar os alunos, colocando-os nas matérias que ainda não tinham sido observados ou que tinha dúvidas.

A ESA tem um PAI, engloba as situações de avaliação e procedimentos de observação e recolha de dados, considerando os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizando o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos (Jacinto et al. 2001a, 2001b). O PAI tem como objetivo uniformizar e garantir que todos os alunos da escola são avaliados da mesma forma, indo ao encontro daquilo que são os objetivos e as normas de referência para o sucesso do aluno em EF (Jacinto et al. 2001a, 2001b). No PAI estão definidos os critérios e indicadores para as três áreas de extensão da EF, os professores devem aplicar este PAI escolhendo as situações que lhe permitam

verificar os critérios definidos por este. Considero que o PAI da ESA é demasiado vago, não apresentando situações de avaliação o que, desde logo, faz com que não haja uma coerência e paridade na AI dos alunos, com vários professores e sendo todos eles diferentes existiam sempre situações de avaliação diferentes, mas respeitando sempre as condições de realização pedidas no PAI.

Além disso, aquando da análise do PAI, em parceria com a minha colega de estágio verificámos que alguns dos indicadores não correspondiam àquilo que estava determinado nos objetivos dos PNEF (e.g. na matéria de salto em altura para o nível introdutório), então decidimos reformular todos os indicadores que, na nossa opinião, não estavam de acordo com as recomendações dos PNEF e enviámos as propostas ao grupo de EF. Mais tarde numa reunião de grupo essas alterações foram debatidas e aceites por todo o grupo.

O sistema de registo escolhido, embora traduzível por todos na mesma linguagem, deverá ser passível de adaptação ao estilo pessoal de cada um e permitir a recolha de todas as informações que cada professor considere úteis para a preparação do seu trabalho (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Assim, na área das atividades físicas para que a recolha de informação fosse mais significativa e intuitiva utilizei as grelhas fornecidas pelo orientador (apenas tinha os níveis), pois considerei que é uma boa forma de recolher as informações e apenas acrescentei os indicadores atrás para que caso tivesse dúvidas consultar ou então para poder colocar alunos que não fizessem a aula a observar.

Na área da aptidão física fiz os testes do *Fitescola*®, tendo inclusive deixado uma aula da AI para a realização dos testes. Construí grelhas para todos os testes e os alunos individualmente apenas tinham que colocar os valores que obtinham em cada um dos testes, após isso coloquei os dados na plataforma e obtinha os resultados dos alunos dizendo se estão dentro ou fora da zona saudável. Na área dos conhecimentos apliquei um teste de diagnóstico que serviria de base para ver quais as áreas que os alunos têm mais dificuldades e trabalha-las ao longo do ano. No 3º período voltar a aplicá-lo para ver se o método de ensino tinha sido eficaz e se tinha havido aprendizagem.

Falando dos resultados da AI, na área das atividades físicas, o conteúdo de cada uma das matérias encontra-se especificado em três níveis; introdutório (I), elementar (E) e avançado (A). O nível introdutório, inclui as habilidades, técnicas e conhecimentos que

representam a aptidão específica ou preparação de base («fundamentos»), o nível elementar é o nível em que se discriminam os conteúdos que representam o domínio (mestria) da matéria nos seus elementos principais e já com carácter mais formal, relativamente aos modelos de prática e organização da atividade referente e, por fim, o nível avançado que estabelece os conteúdos e formas de participação nas situações típicas da atividade referente, correspondentes ao nível superior que poderá ser atingido no âmbito da disciplina de EF (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Assim, a minha observação foi realizada segundo os três níveis, porém, esta nomenclatura não era suficiente tendo acrescentado o não introdutório (NI), parte do introdutório (PI), parte do elementar (PE) e parte do avançado (PA). Esta segunda nomenclatura ajudou-me na atribuição de objetivos mais diferenciados para os alunos e na formação de grupo (permitia colocar grupos o mais homogéneos possíveis), pois a realização da AI assume assim, como objetivos fundamentais, diagnosticar para prognosticar e prognosticar para projetar, diferenciadamente (Carvalho, 1994).

A avaliação das atividades físicas foi a mais difícil de realizar, tive muitas dificuldades na observação. Nos primeiros dias, para a recolher os dados, não sabia se deveria apontar no meio da aula se no final, então experimentei várias formas, percebendo que quando observamos no meio da aula conseguimos efetivamente avaliar o aluno, mas esquecemos o resto dos alunos, esquecemos as questões de gestão e organização da aula. Quando observamos no final conseguimos manter o controlo da turma durante a aula, dar mais apoio aos alunos, mas, por outro lado, por vezes, esquecemos o que vimos, descuramos os alunos que passam mais despercebidos e torna-se mais difícil registar.

Assim, as estratégias adotadas que facilitaram a minha observação passaram por pedir à minha colega de estágio e aos alunos que não faziam aula que seguissem os critérios de sucesso e indicadores definidos anteriormente que possibilitam perceber se o sucesso foi ou não alcançado.

A formação de grupos deve permitir a realização do nível estabelecido para cada matéria nuclear nesse ano de curso (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Assim, a formação de grupo, homogéneos ou heterogéneos deve ser feita em função do objetivo da aula/do momento da aula. Inicialmente, como não conhecia os alunos tinha grupos formados de acordo com algumas características que me facilitavam a observação (e.g, cor das camisolas) e na aula nunca queria mudar os grupos, pois achava que era importante

manter os mesmos grupos, que me ia esquecer de quem tinha trocado (porque não os conhecia) e depois não conseguia observar todos em todas as matérias. Contudo, percebi que o caminho era exatamente o contrário. A mudança era importante porque permitia a criação de grupos homogêneos sendo mais fácil a sua observação e aí podia atribuir um nível a um conjunto de alunos e não estar a ver individualmente. Assim, ao fim de duas aulas comecei a observar os alunos em função das suas habilidades motoras e níveis de desenvolvimento/aprendizagem nas matérias, trocando os alunos sempre que o seu nível de desempenho não correspondia ao grupo em que estava.

Assim, na categoria dos jogos desportivos coletivos (JDC) o futebol, o andebol e o voleibol eram as matérias prioritárias, na ginástica era a ginástica de solo e de aparelhos e no atletismo era o salto em altura. Contudo, o salto em altura não seria a matéria onde os alunos conseguissem melhorar substancialmente, uma vez que, só pode ser feito no PAV e isso faria com que tivessem muito tempo sem praticar, por esse motivo preferi dar mais enfoque à corrida de barreiras, velocidade, pois era possível fazer em mais espaços e os alunos tinham uma maior margem de progressão. Nas raquetas a matéria prioritária era o badminton, e na categoria das “outras” decidi dar corfebol. Nesta AI não avalei a luta nem a dança, pois considero que são matérias que quando são abordadas requerem logo aprendizagem, não fazendo sentido estarem na AI.

Neste processo de observação fiquei extremamente surpreendida com o facto de ter tantos alunos sem atingirem sequer o nível introdutório na maioria das matérias, podendo ser justificável pela falta de empenho e habilidade dos mesmos. Porém, mas acredito que também esteja relacionado com a falta de enfoque nas aprendizagens dos alunos da maioria dos professores que tiveram ao longo de todos os anos e por não haver uma preocupação enquanto grupo em que os alunos atinjam os objetivos.

Na aptidão física os alunos foram avaliados pelos testes do Fitescola. O FITescola detém uma plataforma que permite a introdução dos dados dos alunos e que os próprios alunos podem ter acesso aos resultados. Para além disso, a plataforma do Fitescola permite comparar os resultados. Assim, é possível comparar os resultados das diferentes turmas, comparar os alunos de uma turma com a média nacional, entre outros, ou seja, há uma análise normativa, sendo esta benéfica quer para os alunos, quer para os professores.

Nesta fase inicial ainda não tinha conseguido colocar os dados dos alunos na plataforma, uma vez que, a escola estava apenas nesse ano a iniciar mudança e por esse motivo a maioria dos professores ainda não conseguia ter acesso à plataforma. Contudo, em novembro quando consegui aceder e colocar os dados dos alunos verifiquei que apenas oito alunos estavam na zona saudável, seguindo os critérios definidos no grupo de EF (estar dentro da zona saudável em quatro testes, sendo que pelo menos um referente à aptidão aeróbia e outro à flexibilidade). Estes eram os resultados esperados, uma vez que ao longo das aulas verifiquei que a maioria dos alunos tinha muitas dificuldades em todo o tipo de trabalho que era feito com o objetivo de melhorar a aptidão física. Assim, uma das minhas preocupações seria também potenciar este tipo de trabalho, procurando *“na perspectiva da qualidade de vida, saúde e do bem-estar melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno e promover a aprendizagem de conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicas.”* (Jacinto et al. 2001a, 2001b).

Na área dos conhecimentos, os resultados obtidos no teste não foram comunicados aos alunos, pois os resultados eram meramente informativos, percebendo quais eram os conhecimentos dos alunos e a prognosticando o que os alunos deveriam saber no final do ano. Fazendo a análise geral do teste verificou-se que apenas 12 alunos tiveram classificação igual ou superior 9,5 valores sendo que a média da turma foi de 9,29 valores, o que quer dizer que os alunos não tinham conhecimentos necessários dos anos anteriores, sendo uma das áreas a ser trabalhada. Para além disso, aquando o momento de avaliação, grande parte dos alunos afirmou que nunca tinha realizado um teste, ou que nunca tinha ouvido falar das temáticas abordadas nas aulas, o que no meu entender é inaceitável numa turma de 12ºano. Após estes resultados planeei dar em parte de aula 10/15 minutos várias temáticas e depois fazer um trabalho.

Num 12ºano *“admite-se um regime de opções no seio da escola, entre as turmas do mesmo horário, de modo que cada aluno possa aperfeiçoar-se nas seguintes matérias (conforme os objectivos gerais): duas de Jogos Desportivos Colectivos, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes.”* (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Contudo, enquanto professora desta turma e visto que não havia possibilidade desse regime de opções decidi dar todas as matérias e depois de acordo com o que cada aluno escolhesse e de acordo com aquelas matérias que os alunos tinham melhores resultados atribuir a classificação, potenciando sempre o sucesso do aluno.

Com os resultados da AI planeia a 2ª etapa e faz o plano anual de turma (PAT). Este é baseado na AI e reajustado de acordo com as informações decorrentes da avaliação contínua. Assim, para mim, era muito importante que o planeamento fosse visto tendo uma visão holística de tudo o que ia acontecendo ao longo do ano; que permitisse prever períodos em que é predominante determinada matéria (aprendizagem concentrada) e períodos de revisão/aperfeiçoamento posteriores, em ciclos mais curtos (aprendizagem distribuída), de modo a garantir ou a confirmar a consecução dos objetivos no final do ano; que me ajudasse na formação dos grupos sendo um elemento-chave na estratégia de diferenciação de ensino e, por fim, que me ajudasse a saber como articular todos esses aspetos com os espaços disponíveis e com o meu planeamento. Assim, o meu planeamento foi feito por etapas, permitindo que os alunos tenham mais tempo de prática numa variedade de matérias, ao longo do ano letivo havendo uma aprendizagem distribuída ao longo do ano letivo, respeitando as diferenças e as singularidades de cada um. Para além disso, só com um planeamento por etapas é que é possível alcançar o ecletismo e a inclusão ao serem respeitados os ritmos de aprendizagem. Assim, decidi desde o início do ano fazer uma folha de excel onde estaria todo o meu planeamento do ano, sabendo que o planeamento não seria estanque e que iria sofrer alterações. Assim, no anexo 1 está exposto todo o meu planeamento anual de acordo com as três áreas de extensão da EF que me guiou ao longo de todo o ano letivo.

O PAT deve considerar alguns aspetos importantes, entre eles que o professor deverá explicitar os objectivos aos seus alunos, negociando com eles níveis de desempenho para determinados prazos, na interpretação prática das competências prioritárias, sendo imprescindível que os alunos conheçam aquilo que se espera deles, os objectivos que perseguem, bem como a distância a que se encontram da sua concretização (Jacinto et al. 2001a, 2001b).

A segunda etapa (após AI e até ao fim do 1º período) tinha como principais objetivos a aprendizagem e o desenvolvimento dos objetivos selecionados para os alunos em todas as matérias a abordar de acordo com os resultados da AI. Era constituída por quatro unidades de ensino (UE) e para a escolha das matérias em cada uma das UE foi primeiro definido as matérias que seriam prioritárias e depois adaptadas às características das instalações. Dentro de cada unidade de ensino também havia diferenciação do trabalho que era feito na área da aptidão física (e.g na 1ª UE trabalho de força de membros inferiores, na 2ª UE trabalho de força média.) Na área dos conhecimentos, foram dadas várias temáticas (de acordo com os critérios de avaliação

do grupo de EF da ESA) em partes de aula (10/15 minutos). Na parte final da etapa, os alunos tinham que fazer um trabalho de grupo, sendo eu a dar-lhe os temas que deveriam apresentar.

Nesse sentido nesta segunda etapa e no PAT coloquei os objetivos específicos que cada aluno teria que cumprir em cada matéria para melhorar e ter sucesso na EF. Todos os alunos tinham acesso aos resultados da AI e aos seus objetivos, pois estavam expostos no dossier de turma que estava presente em todas as aulas. Para além disso, em cada aula ia ajustando os objetivos de acordo com as evoluções/dificuldades dos alunos.

Considero que esta etapa foi a mais difícil, porque não conseguia ainda “desprender-me”, estando centrada em mim e no que tinha que fazer. Intervinha, dava feedback aos alunos, tinha controlo da aula, mas continuava muito agarrada a tarefas de gestão de aula. Uma das provas disso é que fazia os grupos de nível, mas na aula em si não diferenciava o ensino, colocava todos os alunos a fazer o mesmo exercício apenas com variantes de facilidade/dificuldade. Dando um exemplo, algumas meninas, não conseguiam fazer situação de jogo, pois o seu nível era muito baixo, mas houve aulas em que tiveram em situação de jogo. Estas situações aconteceram porque apesar de as estar a ver e de ir dando feedback ainda não conseguia perceber o que é que elas necessitavam do ponto de vista das aprendizagens, estando demasiado centrada em mim e nas tarefas organizativas da aula e não tanto nos meus alunos.

Ao longo do tempo todos esses aspetos foram melhorando e no final da segunda etapa já conseguia olhar para o que os alunos faziam e corrigia com mais precisão. Já conseguia fazer algum controlo à distância, já circulava corretamente pelo espaço e já tinha uma visão mais holística da turma.

O feedback pedagógico é outra variável de eficácia fundamental pois a investigação demonstra que uma prestação motora melhora quando há feedback e deixa de melhorar, ou piora, quando este se suprime (Carreiro da Costa, Quina, Diniz, & Piéron, 1996; Piéron, 1999; SHAPE, 2015; Siedentop & Tannehill, 2000 cit in Martins, Gomes, Costa, 2017). Também verifiquei nesta etapa que os objetivos que tinha delineado para os alunos, não foram atingidos. Penso que a culpa foi minha porque não consegui fornecer bons feedbacks, eram feedbacks avaliativos (e.g. “boa”) e não prescritivos, pois estava demasiado focada em mim.

Por essas razões, na terceira etapa (o 2º período) o objetivo era o desenvolvimento e consolidação dos objetivos selecionados para os alunos em todas as matérias a abordar de acordo com as aprendizagens que houve no decorrer da segunda etapa. Nesta etapa o meu foco eram apenas os meus alunos, porque já tinha conseguido “desprender-me” e estava em condições de potenciar as aprendizagens dos meus alunos. Esta etapa foi constituída por cinco UE, todas elas pensadas especificamente nas necessidades dos meus alunos. Na área da aptidão física pretendi trabalhar de forma mais geral que na etapa anterior e foram feitas as reavaliações dos alunos nos testes do Fitescola®. Na área dos conhecimentos o objetivo era os alunos reformularem os trabalhos entregues no 1º período e que depois fizessem a sua apresentação.

Esta etapa foi onde houve maiores alterações ao planeamento, pois tive menos seis aulas que as previstas (devido às atividades internas, como visitas de estudo e torneios), o que, na minha opinião, prejudicou as aprendizagens dos alunos, uma vez que foram três semanas sem aulas. Também tinha previstas quatro aulas no exterior, espaço que quando comparado com todos os outros espaços, foi o que tive durante menos aulas, e acabei por não dar nenhuma aula no exterior nesta etapa. As condições meteorológicas foram a grande limitação, pois nestes dias esteve sempre a chover fazendo com que estivesse o período inteiro sem passar por algumas matérias, sendo elas o corfebol e no atletismo a corrida de barreiras (pois só temos postes e barreiras no campo exterior). Por outro lado, estas condições possibilitaram-me ter mais tempo no polidesportivo (único espaço livre) e consegui trabalhar outras matérias que os alunos tinham mais dificuldades e que poderiam evoluir mais rápido como o badminton, o andebol e o futebol. Para além disso, estas aulas possibilitaram-me também ter uma aula de debate com os alunos sobre diferentes temáticas, importante para o teste, para lhes desenvolver o sentido crítico e a oralidade e para, ao mesmo tempo, lecionar a matéria da área dos conhecimentos.

Nesta etapa consegui efetivamente observar os alunos, ver as maiores lacunas de cada um, perceber como poderia interagir com cada um deles e principalmente prescrever exercícios ajustados à realidade dos alunos que tenho e suas capacidades. Comecei a promover mais situações analíticas, centrando apenas um dos objetivos que queria que aquele grupo de alunos fizesse (e.g no andebol que conseguissem fazer o remate em suspensão e, assim para isso fazia exercícios analíticos para conseguir atingir esse objetivo). Na organização dos processos de aprendizagem e aperfeiçoamento em cada matéria aplica-se o princípio segundo o qual a atividade formativa é tão global

quanto possível e tão analítica quanto necessário (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Estas situações analíticas foram ótimas para me “obrigarem” enquanto professora a procurar soluções e porque rapidamente conseguia ver melhorias nos alunos, sendo gratificante para mim e para eles. Como tinham três grupos muito distintos colocava os alunos “mais fracos” a fazer estas situações analíticas onde estava constantemente a dar feedback, sendo que os restantes dois grupos (“medianos” e os “melhores”) em situação de jogo. Contudo, foquei-me demasiado nos alunos mais fracos e descurei os melhores alunos. Fiz isto sem me aperceber, porque queria mesmo que os alunos mais fracos melhorassem, mas todos necessitam de reforço e de apoio e só após a chamada de atenção do orientador e colega de estágio é que me apercebi dessa realidade, tendo tentado mudar e apoiar mais o grupo “dos melhores”.

Em relação às atividades físicas notou-se uma clara melhoria da segunda para a terceira etapa, havendo alunos a evoluir bastante devido à sua mudança de atitude, há sua vontade de aprender, de querer melhorar e de se esforçar para isso. Em mim também houve mudanças e o facto de conseguir ver o que cada um deles necessitava, conseguir dar-lhes atenção, apoio e principalmente de os incentivar ajudou a que houvesse melhorias significativas.

Na área dos conhecimentos, nesta terceira etapa a classificação seria dada pelo trabalho e pela apresentação, mas como em janeiro quando vi os trabalhos verifiquei que estes estavam muito mal feitos (com erros de ortografia, com colagens diretas da internet) decidi que tinham um mês para melhorar os trabalhos. A maioria deles melhorou bastante os trabalhos e conseguiram uma melhor classificação por isso, mas houve outros grupos que nem sequer viram os meus comentários. Após classificar os trabalhos entreguei uma folha com a avaliação, dando um comentário geral que os ajudava na preparação da apresentação. Nesta altura os alunos pediram para alterar novamente a data da apresentação dos trabalhos devido a um teste que tinham no dia seguinte e que era importante, mas não era possível porque não dispunha de mais aulas e já tínhamos alterado duas vezes. Assim, todos os alunos tinham sido informados que não haveria mais aulas para a apresentação e que esta seria a única oportunidade, tendo ficado bem explícito três semanas antes da data da apresentação. Contudo, tal não aconteceu, tive apenas dois grupos a apresentar o trabalho sendo no total seis grupos, fiquei extremamente desapontada, tendo sido a primeira vez que senti o facto de: *“a EF não conta para a média, a outra disciplina é mais importante”*. Perante esta falta de responsabilidade dos alunos fiz-lhes uma chamada de atenção, falando da

responsabilidade, do facto de ter alterado a data duas vezes, de ser uma disciplina como as restantes e de ter ficado extremamente desapontada. Devido a esta situação tive que tomar medidas mais profundas, e na área dos conhecimentos tive que atribuir negativa à maioria deles, pois a classificação final era a média do trabalho e da apresentação (definida desde o início do ano). Porém a atribuição de uma classificação negativa não tinha como objetivo ser uma punição, apenas foi resultado do que tínhamos acordado no início do ano.

Na área da aptidão física os resultados foram dispares, primeiro porque não tive o mesmo número de alunos a serem avaliados e depois porque no geral da turma os resultados são muito semelhantes aos da AI. Todavia, quando se vê individualmente nota-se que os alunos melhoraram bastante principalmente nos testes de abdominais, flexões de braços e impulsão. Penso que estes resultados se devem ao facto de ter feito muitas tabata em circuitos (com música oito rondas de 20 segundos de esforço máximo com 10 segundos de pausa), os alunos gostavam bastante, esforçavam-se bastante mais do que fizesse um mero circuito e acabou por se tornar uma rotina, todas as aulas faziam.

É conveniente que a etapa final do ano permita a revisão/consolidação das matérias no nível de tratamento atingido pelo conjunto da turma, conciliando-se esta possibilidade com a apresentação de níveis mais avançados nessas matérias, ou em outras. Interessa também oferecer, nesta altura, oportunidades acrescentadas de recuperação aos alunos com dificuldades mais significativas, procurando-se tirar partido das adaptações/ aperfeiçoamentos entretanto revelados por esses alunos (Jacinto et al. 2001a, 2001b). Assim, a quarta e última etapa tinha como objetivos a consolidação e revisão dos objetivos selecionados para os alunos em todas as matérias abordadas ao longo do ano letivo. Esta etapa era constituída por uma UE e onze aulas de avaliação formativa formal (AFF).

Este período de AFF que fiz a partir do dia 24 de abril, tinha como objetivo, como professora, reavaliar os alunos em situação de jogo formal e perceber, efetivamente, a que nível os alunos tinham chegado, verificando se o meu prognóstico tinha sido correto.

O professor deve também promover a autonomia dos alunos, fazendo com que estes participem na tomada de algumas decisões, desenvolvendo assim a sua responsabilidade e identificação com o que se passa na aula (e.g. escolha do nível de

competição em que querem realizar uma atividade; escolha da música para uma coreografia de aeróbica). Assim, este período de AFF para os alunos era uma altura de aferição de competências, mas também de consciencialização do que já faziam e do que ainda poderiam fazer, sendo eles próprios que decidiam o que melhoravam em cada aula, através dos objetivos que cada um tinha (ficha individual para cada aluno com todas as matérias e objetivos para cada uma delas). Os objetivos eram diferentes de aluno para aluno consoante o nível a que estavam em cada matéria e de acordo com os objetivos que estipulei para eles atingirem, tendo tido a dedicação de fazer uma ficha diferente para cada aluno de acordo com as suas características.

Na área da aptidão física e durante a 10ª UE foram feitos exercícios que permitissem desenvolver a aptidão aeróbia. Já no período de AFF, foram feitos circuitos de *tabata*, sendo o método que melhor resultava com esta turma e foram ainda reavaliados nos testes do Fitescola®. Na área dos conhecimentos ao longo das aulas fui relembrando a matéria dada anteriormente, dei a matriz do teste aos alunos e fiz um teste escrito, sendo o mesmo teste que utilizei para diagnóstico no período de AI.

Sendo este “o fim da caminhada” notei que na área das atividades físicas as matérias que se destacaram foram o andebol, o voleibol, o corfebol e o badminton e as matérias em que os alunos mais dificuldades tiveram em melhorar foram a corrida de barreiras, a ginástica de solo e de aparelhos e o futebol. Penso que os alunos tiveram mais dificuldades nestas matérias porque foram aquelas que tiveram menos tempo de prática e aquelas onde tinham mais dificuldade, sendo difícil num ano adquirir habilidades que deveriam ter sido trabalhadas ao longo dos anos.

Na aptidão física não notei melhorias significativas no geral da turma, como nas etapas anteriores, mas individualmente houve grandes melhorias, chegando a ter alunas a fazer em quase todos os testes o dobro do que tinham feito na AI, sendo extremamente gratificante para mim como professora. Estas alunas que melhoraram bastante também eram as que mais se empenhavam nestas tarefas da aula, que mais prazer dava de as ver a trabalhar comprovando que quem se esforçava melhorava os resultados.

Na área dos conhecimentos apliquei o mesmo teste que utilizei na AI, tendo como objetivo verificar se os alunos aprenderam e comparar com o início do ano. Assim, fiquei bastante contente porque os testes estavam bem escritos, sabiam a matéria e esforçaram-se para responder corretamente. Para além disso, a matéria tinha sido dada

ao longo do ano, achando que eles não se iriam lembrar da matéria que tínhamos dado no 1º período, mas isso não aconteceu, comprovando que houve aprendizagem. Comparando este teste com o teste diagnóstico verifica-se que a média foi claramente superior, passando de 9,29 para 13,9 valores, deixando de ter 14 negativas (metade da turma) para ter apenas duas, tendo a maioria dos alunos correspondeu às minhas expectativas, conseguindo adquirir conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção da Aptidão Física e à interpretação e participação nas estruturas e fenómenos sociais no seio dos quais se realizam as Atividades Físicas (Jacinto et al. 2001a, 2001b).

O ato de avaliar está indissociavelmente inscrito no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Bloom, (1983) citado por Araújo (2007), existem três tipos de categorias de avaliação: a avaliação diagnóstica (usada para saber se um sujeito possui as capacidades necessárias para uma certa aprendizagem), a avaliação formativa (usada no decurso de uma aprendizagem pretendendo dar indícios sobre o posicionamento do aluno face a essa aprendizagem e propor soluções através da identificação de dificuldades) e, por fim, a avaliação sumativa (surge no final de uma unidade de aprendizagem e pretende fazer um balanço). Para além de as distinguir torna-se essencial perceber que os diversos tipos de avaliação intervêm em momentos diferentes do processo de ensino e aprendizagem, possuindo objetivos e funções diferentes.

A avaliação diagnóstica foi sem dúvida o mais difícil porque não estava habituada, tinha dúvidas na observação, não queria que os alunos sentissem o meu nervosismo, queria cumprir os tempos, o que faz com todas essas tarefas tornassem o período da AI tão difícil. A avaliação formativa, na área das atividades físicas, foi feita ao longo do ano. Em todas as UE os alunos tinham quais eram os objetivos que deveriam seguir de acordo com o seu nível e no final da aula ou da UE tinham que preencher uma ficha de autoavaliação/autorregulação. Isso permitia-me verificar se os alunos tinham noção do que faziam e do que ainda necessitavam de fazer. Também me ajudava a tentar arranjar estratégias para colmatar esses problemas, sendo uma forma de avaliação formativa e controlo das aprendizagens dos alunos. Todas estas fichas estavam no dossier de turma, onde os alunos podiam consultar e ter noção do seu percurso ao longo de todo o ao letivo.

O dossier, na minha opinião, foi um excelente instrumento de avaliação, pois os alunos sabiam quais os critérios que deveriam realizar para ter sucesso, tinham interesse

em saber esses mesmos critérios e o que tinham de fazer para melhorar e esforçavam-se para esse objetivo. Sabe-se que a partilha dos objetivos é uma das estratégias para envolver os alunos e melhorar os alunos nas suas aprendizagens. Para além disso, os alunos eram autónomos e procuravam o dossier quando quisessem, sabendo que lá estava tudo o que lhes interessava do seu percurso.

Outra distinção que deve ser tida em conta é a diferença entre avaliação e classificação. Por um lado, a avaliação significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios, adequados ao objetivo fixado para tomar uma decisão. Por outro, a classificação tem uma intenção seletiva e procede à seriação de alunos ao atribuir-lhes uma posição numa escala de valores (Duarte, 1994). Para além disso deixa pouco espaço para a avaliação formativa se desenvolver (Allal, 2010).

A avaliação sumativa foi feita sempre no final das UE, fazendo um balanço do trabalho que foi desenvolvido e nos finais das etapas. Já as classificações foram feitas no final de cada período. Assim no 1º período deparei-me com alunos com classificações muito elevadas do ano anterior, fiquei bastante insegura, porque a minha atribuição de classificação tinha sido bastante inferior em mais de metade da turma, tendo, por exemplo, alunos que do ano anterior vinha com uma classificação de 19 valores e eu atribui 16 valores. Porém, não iria alterar porque tinha a certeza que aquelas eram as classificações certas e que correspondiam ao que os alunos tinham realizado e efetivamente sabiam, consultando, imensas vezes, os vários elementos que me ajudaram a fundamentar a minha decisão e no caso de haver dúvidas/pedidos de esclarecimento eu tinha bastantes dados. Contudo, isto não aconteceu, tendo-me surpreendido até com as autoavaliações desses alunos, pois a classificação que pensavam merecer ia ao encontro da minha decisão, o que fez com que percebesse que todos os alunos tinham entendido claramente o que tinham que fazer e estavam completamente conscientes do que faziam, não havendo qualquer tipo de dúvidas. Este acontecimento fez-me perceber como é importante os alunos estarem envolvidos no processo e terem a noção do que têm que fazer.

Também nesta primeira avaliação decidi entregar a cada aluno individualmente um marcador de livros que dizia uma característica positiva do aluno, uma característica negativa e um conselho, pois penso que isso era um gesto simples, mas que com muito significado, podendo ser importante para a mudança de atitude de alguns alunos. Para

além disso, decidi questionar os alunos em anonimato sobre o que pensavam das aulas de EF, o que mudariam, características positivas e negativas das aulas, aspetos diferentes de anos passados e aspetos positivos e negativos da professora. Tinha como objetivo ficar com uma ideia do que os alunos pensavam de mim enquanto professora e, caso houvesse melhorias a fazer, poderia realizá-las nos restantes dois períodos. Contudo, as respostas surpreenderam-me, pois a maioria dos alunos não apontava características negativas, apenas pediam para que as aulas terminassem um pouco mais cedo e para que jogassem mais modalidades coletivas. Diziam que a diferença estava o grau de exigência que era maior, o facto de terem praticado várias matérias na mesma aula e de ter sido mais exigente fisicamente, o que no meu entender não eram aspetos negativos, mas sim aspetos positivos. Por fim, em relação à professora a maioria não apontou aspetos negativos e nos positivos diziam que mantinha uma relação muito boa com os alunos, que estava sempre pronta a ajudar, que era muito exigente e que as aulas eram muito bem preparadas, o que a meu ver eram aspetos positivos e que me motivaram ainda mais para ser melhor.

Na classificação das atividades físicas contemplei sempre (nos três períodos) as seis melhores matérias dos alunos, respeitando a regra de duas de JDC, uma da Ginástica ou uma do Atletismo, Dança e duas das restantes. Na área dos conhecimentos no 1º período atribui uma classificação positiva a todos porque contava apenas a entrega do trabalho, no 2º período contabilizei o trabalho e a apresentação e no 3º período contabilizei a classificação no teste escrito. Na área da aptidão física apenas contabilizava se estavam na zona saudável (nos três períodos).

Pensei que a atribuição de uma classificação a um aluno fosse difícil, mas com os critérios que a escola tem, como as minhas anotações, com a avaliação formativa e com a autoavaliação dos alunos a atribuição de uma classificação foi fácil. Já a avaliação formativa era realizada em todas as aulas, quer formal ou informal, quando apontava o que os alunos tinham melhorado, o que continuavam a ter dificuldades, acabando por se tornar algo fácil de fazer, pois vamos recolhendo diversas avaliações ao longo de todo o ano que nos ajudam a perceber todo o percurso do aluno e a trabalhar com ele de forma a atingir os melhores resultados. Assim, não senti grande dificuldade nem na parte da avaliação formativa, nem na parte da avaliação sumativa, achando que existiu uma grande coerência e relação entre as duas, sendo a atribuição de uma classificação apenas o culminar de um trabalho feito ao longo do tempo.

Em relação à condução das aulas o professor deve adotar um conjunto de técnicas de ensino que permitem maximizar as oportunidades de aprendizagem para todos os alunos. Para colocar todos os alunos em tempo potencial de aprendizagem é fundamental que o professor seja eficaz ao nível das técnicas de organização (e.g. estabelecer rotinas), instrução (e.g. breve, clara, concisa) e controlo da turma (e.g. regras e disciplina preventiva). Adicionalmente, a realização das atividades deve ser acompanhada pelo professor que fornece feedback regular e apropriado com vista a ajudar o aluno a progredir. Criar um clima relacional positivo (e.g. professor-aluno) e um clima motivacional orientado para a mestria, também promove condições para que mais experiências favoráveis e aprendizagens ocorram nas aulas de EF (Martins, Gomes, Costa, 2017). Pessoalmente não tive grandes dificuldades na condução das aulas. Considero que o facto de serem alunos do 12ºano ajudou a que a maioria das rotinas já estivesse enraizadas e não fossem necessárias muitas alterações. Apesar disso, decidimos (eu e os alunos em conjunto) que a tolerância dada no final da aula seria dada consoante o seu atraso, isto é, se os alunos chegassem até aos cinco minutos de tolerância inicial teriam os 10 minutos finais, caso isso não acontecesse tinham apenas os minutos correspondentes ao seu atraso. Iniciar a aula a horas marca o ritmo e reforça a importância do que é ensinado em EF (Siedentop & Tannehill, 2000).

Penso que nunca tive grandes problemas nas aulas, o clima de aula era bom, os alunos não tinham comportamentos fora da tarefa, embora fossem um pouco conversadores. O maior problema era mesmo a falta de motivação. Assim, garantir que os alunos se sentem reconhecidos pelo seu desempenho nas tarefas, levá-los a dar significado ao que faziam, dar um reforço positivo sempre que faziam algo bem, elogiar nas tarefas de organização e, por vezes, até uma recompensa ajudava a que os alunos tivessem mais interesse.

Também devido a esta falta de motivação tinha sempre dois a quatro alunos sem fazer aula, tendo que arranjar estratégias para diminuir a frequência de alunos sem fazer aula. Inicialmente colocava-os a arbitrar, a montar material, a controlar tempos de rotações mas, mesmo assim, sentia que não era suficiente. Decidi, fazer um “relatório tipo” que todos os alunos que não faziam aula tinham que preencher e disse-lhes que teria classificação, depois em caso de muitas aulas sem fazer a parte prática ou em caso de dúvida ia ver as classificações desses relatórios. Estes relatórios, para mim, apenas serviam para tentar que os alunos não tivessem tantas vezes sem fazer a aula e caso não fizessem a aula conseguissem através dos objetivos de aula ver se os colegas

conseguiram executar o que era pedido, tornando-os mais autónomos e mais críticos. Mas para os alunos, como perceberam que isto contava para a classificação acabaram por se esforçar mais tanto ao nível do relatório como em fazer mais vezes aulas práticas, acontecendo que até ao final do 2º período houve muito poucas aulas em que tive alunos sem fazer, tendo sido uma boa estratégia. Por outro lado, o facto de haver um alerta a dizer “conta para a vossa classificação” e por esse motivo os alunos se esforçarem acho que é um aspeto negativo, sendo que os alunos devem fazer porque querem, lhes é prazeroso e sentem que é benéfico para eles e não “tenho que fazer porque conta para a nota”. Por este motivo no 3º período, não fui tão exigente com os relatórios de aula e voltei a ter mais alunos sem fazer, tendo tentado levá-los à prática não abordando a questão da classificação, mas mostrando-lhes o que já tinham evoluído e o que ainda poderiam fazer, mas sem grande sucesso.

Assim, aquando da procura de estratégias, necessitei de fazer um estudo autónomo de modo a perceber como podia potenciar as aprendizagens dos meus alunos, levando-os a atribuir um significado ao que faziam, como poderia ter diferentes abordagens das mesmas matérias, como potenciaria a autonomia dos alunos na aula tendo surgindo assim os estilos de ensino. Estes de acordo com Mosston & Ashworth (2008) um estilo de ensino é um plano para fornecer informações, garantir oportunidades de prática e transmitir feedback, de modo a que haja uma melhor compreensão e aquisição de conceitos, numa determinada área temática por parte dos alunos.

Em relação aos estilos de ensino, nenhum estilo é melhor que outro, contribuindo qualquer um deles de forma diferenciada para o desenvolvimento humano – físico, social, emocional e cognitivo (Chatoupis, 2009). A utilização de cada estilo de ensino depende dos objetivos definidos, do contexto e dos alunos. Assim, inicialmente utilizei estilos de ensino mais convergentes, como tarefa e comando que me permitiam resolver as dificuldades de estar centrada em mim, nas rotinas e na gestão de aula. Após as rotinas estarem adquiridas, os alunos mais motivados para a prática e eu com o foco nos alunos comecei a caminhar para estilos de ensino mais divergentes, como ensino recíproco, autoavaliação e programa individual dando autonomia aos alunos e levando-os a serem responsáveis pelo que faziam. Segundo Hein et al. (2012), as aulas que utilizam essencialmente estilos de ensino divergentes são descritas pelos alunos, como sendo mais divertidas e diversificadas. Estas são condições essenciais para incentivar comportamentos de atividade física ao longo da vida, uma das principais finalidades da EF. Assim, neste fim de ciclo fazia todo o sentido que os alunos conseguissem

autonomamente escolher as matérias que mais precisavam de trabalhar, os objetivos que queriam alcançar e que a minha função fosse apenas ajudar e orientá-los nesse sentido.

9. Ser professora

O professor de EF é (deverá ser) um profissional crítico, reflexivo, e o melhor conhecedor do contexto complexo em que atua, pelo que deve analisar as circunstâncias de cada situação educativa, escolher e implementar as técnicas de ensino mais adequadas para promover a aprendizagem de cada aluno (Martins, Gomes, Costa, 2017).

Não era a primeira vez que estava a dar aulas, uma vez que já davas aulas ao 1ºciclo à três anos, por esses motivos não me senti tão insegura, contudo, é totalmente diferente dar aulas ao 1ºano ou ao 12ºano, tendo cometido alguns erros, havendo muitas dúvidas e muitas incertezas no que estava a fazer.

O período de AI foi o primeiro contacto com a turma, comigo como professora deste ciclo de ensino, sendo que inicialmente estava mais preocupada comigo do que com os alunos e não queria ficar “mal vista” logo nas primeiras aulas. Além disso, sentia que tinha que provar que merecia estar ali e queria que aqueles alunos dissessem bem de mim. Durante as primeiras quatro aulas não consegui observar nada, mesmo querendo focar-me na observação não conseguia, percebendo (agora) que apenas queria provar a mim mesma de que era capaz e só depois disso é que consegui começar a observar.

Foi difícil conciliar a observação com o decorrer normal da aula, pois como não queria apontar na aula o que observava dava por mim a dar feedbacks aos alunos para eles melhorarem e não observava efetivamente o que eles faziam, chegando ao final da aula sem dados sobre muitos alunos, o que era desmotivante e desgastante, pensado sempre que não conseguiria. Para ultrapassar isso, arranjei estratégias, a primeira comecei por ver quais os alunos que não tinha observado e na aula seguinte eram os primeiros a ser observados, a segunda era tentar primeiro ter um momento de observação e só após isso é que dava feedback.

A visão periférica e, conseqüentemente, o controlo à distância foi outra questão, pois não conseguia ter uma visão geral da turma, estava apenas centrada em alguns alunos e enquanto não visse o que faziam não trocava, nem sequer olhava para o resto da turma o que fazia com que, por vezes, surgissem comportamentos fora da tarefa e eu nem os tivesse visto. Aspetos estes que quando leciono o 1º ciclo estão sempre presentes e que são umas das minhas maiores qualidades. Assim, para resolver esse problema tentei fazer o que fazia com o 1º ciclo, posicionar-me de forma a conseguir ver todos os alunos, se estivesse longe do aluno dava à mesma um feedback para que ele e os restantes alunos percebessem que eu não estava lá ao pé deles mas estava a ver o que faziam e ia chamando à atenção dos que não se esforçavam.

O questionamento foi outro dos meus problemas, fazia bastante questionamento, mas sempre para a turma toda, não individualizava as questões, sendo que estavam constantemente a responder os mesmos. Uma das estratégias que arranjei foi “treinar” esse tipo de questionamento na escola do 1º ciclo e no treino tendo sido uma ótima estratégia porque consegui mudar totalmente a minha forma de questionar.

Por outro lado, penso que os aspetos mais bem conseguidos foram a gestão do tempo, a minha instrução inicial, os tempos de transição e a minha assertividade quando haviam comportamentos desviantes. Na gestão do tempo conseguia gerir bem a aula fazendo tudo a que me propunha e garantindo que todos tinham mais tempo de prática nas matérias que tinham mais dificuldades.

A minha instrução inicial era boa, pois tinha como objetivo transmitir a informação de forma sucinta dizendo exatamente quais eram os objetivos e as situações de aprendizagem. Nas transições dizia logo os grupos no início da aula e colocava-os logo a praticar. Na formação de grupo tentei trabalhar maioritariamente com grupos homogéneos de modo a manter a eficácia do processo de ensino aprendizagem, contudo, a formação de grupos heterogéneos também é benéfica, principalmente para trabalhar a interajuda dos alunos, a inclusão e o respeito pela diferença (Papaioannou et al., 2012). Por estas razões, a formação de grupo foi de acordo com os objetivos de aula.

Tentei aumentar sempre o tempo potencial de aprendizagem, isto é, o tempo suscetível de promover a aprendizagem, quando na tarefa específica o aluno concretiza 80% do que é proposto, sem cometer mais de 20% erros, e com recurso a meios auxiliares (e.g feedback do professor, fichas com critérios de êxito, progressões pedagógicas) (Martins, Gomes, Costa, 2017). Para aumentar este tempo potencial de

aprendizagem tentava diminuir o tempo em transições e em tarefas de organização. Assim, o tempo potencial de aprendizagem é o fator que contribui diretamente para o desenvolvimento dos alunos em EF e, neste caso, para alcançar o sucesso e uma boa literacia física.

Como professora destaco ainda a semana tempo inteiro, pois foi uma ótima experiência, tive turmas de todos os anos de secundário (10º, 11º e 12º) e pedi para lecionar aulas no 2º ciclo, pois é uma idade que me desperta bastante interesse e com a qual nunca tinha tido contacto. Assim, em relação às turmas do secundário senti que correu bastante bem, cada turma com as suas características e com as suas particularidades, mas em todas elas consegui fazer o que me tinha proposto, dando bastantes feedbacks, ajustando os exercícios e conseguindo alcançar os objetivos de aula, notando que estava apenas focada nas aprendizagens dos alunos e não em mim. Mas com o 2º ciclo foi diferente..., adorei dar aulas a este ciclo, porque nessas idades os alunos são muito genuínos, estão sempre dispostos a praticar, querem sempre saber mais e isso para mim é extremamente motivante. Para além disso, é nestas idades que temos que dar muitos exercícios analíticos e só depois chegar à situação de jogo e na turma que lecionei pensei bastante nas situações analíticas que iria colocar, sendo que depois quando estava a conduzir a aula percebi que algumas não se ajustavam àqueles alunos e então tive que reformular tudo no momento, tendo-me sentido bastante bem com a capacidade que tive de me adaptar. Senti que nestas aulas estava 100% focada neles esquecendo-me, por vezes, das tarefas organizativas devido a querer que eles evoluíssem, estando constantemente a dar feedback. Deste modo, percebi que gosto imenso destas idades mais baixas e que me sinto desafiada em todas as aulas a querer ajuda-los a melhorar, sendo bastante estimulante e diferente.

Este capítulo retrata o ano maravilhoso que tive de estágio, mostrando a complexidade de ser professor e dos desafios do quotidiano, mas por outro lado evidencia a simplicidade de o objetivo ser sempre o desenvolvimento harmonioso e eclético dos alunos, tendo que nos focar sempre nos nossos alunos, sendo essa a chave para o sucesso da EF.

Capítulo 3 - A minha mudança na “escola de bairro”

Uma das razões para ingressar no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário foi o facto de pensar que não tinha conhecimentos nem ferramentas suficientes para lecionar as aulas de atividade de enriquecimento curricular na “escola de bairro”, uma vez que, não consegui criar rotinas de aula, não conseguia cativar os alunos para a prática e aplicava exercícios que, na maioria das vezes, não eram adequados para os alunos.

A Unidade Curricular de Ensino da Educação Física I (EEFI) lecionada no decorrer do primeiro ano do mestrado, possibilitou-me compreender de forma mais sustentada, não apenas o fundamento do ensino da educação física em crianças do 1º ciclo, como também me ofereceu muitas ferramentas de natureza pedagógica para poder intervir sobre as mesmas. Efetivamente, os conhecimentos que adquiri particularmente nesta Unidade Curricular, permitiram-me compreender que anteriormente estava a passar por cima de fases do desenvolvimento motor dos meus alunos. Queria que eles realizassem tarefas de uma complexidade elevada, desempenhassem mais ações e apresentassem mais capacidade do que eles, com aquela idade e nível de desenvolvimento não apenas motor, mas também cognitivo, emocional e social, apresentavam.

Assim, com este capítulo pretendo enquadrar uma das minhas atividades profissionais, professora de AEC's na “escola de bairro”, evidenciando as mudanças que surgiram após as aprendizagens adquiridas ao longo deste mestrado. Percebendo que, numa primeira instância há um saber prévio do professor que é essencial para que sejam apresentadas tarefas/atividades adequadas à idade dos nossos alunos, não indo atrás de “achismos” ou replicando o que os outros fazem, pois o que está em causa é o desenvolvimento/aprendizagem dos nossos alunos. Para além disso, para o desenvolvimento de qualquer habilidade motora temos obrigatoriamente de ter em consideração o contexto que envolve o aluno, a tarefa que realiza, o ambiente onde este está envolvido e os fatores biológicos.

Para que a EF alcance o seu propósito é fundamental assumir a sua dimensão eclética e inclusiva, respeitando os ritmos de aprendizagem dos alunos, assim como cumprir a sua leção logo desde o 1º ciclo, promovendo o adequado desenvolvimento destas habilidades motoras fundamentais. Só ensinando este conjunto de habilidades é que se assegura a aquisição do repertório motor fundamental para as aprendizagens mais complexas e para uma vida ativa, sendo assim um aluno “literado fisicamente”.

Um aluno com uma boa “literacia física”: 1) demonstra competência numa variedade de habilidades motoras e padrões de movimento necessários para praticar um conjunto diverso de atividades físicas; 2) sabe utilizar o conhecimento de conceitos, princípios, estratégias e táticas associados à prática das atividades físicas; 3) demonstra conhecimento e habilidades para atingir e manter níveis de atividade física e de aptidão física que promovem a saúde; 4) exhibe um comportamento pessoal e social responsável, respeitando-se a si mesmo e aos outros; 5) reconhece o valor da atividade física para a saúde, diversão, superação pessoal, autoexpressão e/ou interação social (Shape, 2015; Whitehead, 2010 cit in Martins, Gomes, Costa 2017).

Sabe-se que a infância constitui o momento ideal para desenvolver as habilidades motoras fundamentais, sendo sugerido que até ao 4º ano de escolaridade os alunos devam experienciar todos esses movimentos, com o objetivo de os adquirirem de forma adequada (Hardy, King, Espinel, Cosgrove, & Bauman, 2010). Adicionalmente, “os períodos críticos das qualidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais são até ao final do 1º Ciclo. A falta de atividade apropriada traduz-se em carências frequentemente irremediáveis” (Ministério da Educação, 1998 pág. 35).

Movimentos motores fundamentais são padrões de movimento básicos (e.g saltar, correr, lançar, agarrar), sendo essenciais para a aprendizagem futura das atividades físicas e desportivas mais complexas (Gallahue & Ozmun, 2005; Lander et al., 2017). Assim, dentro dos movimentos fundamentais podemos considerar três grupos principais: 1. Movimentos locomotores- engloba os movimentos que implicam o transporte do corpo, abrangendo o desenvolvimento do movimento de andar, correr, saltar, lançar, agarrar, subir, descer, cair, deslizar, pontapear; 2. Movimentos não locomotores ou perceptivo-motores- engloba os movimentos posturais, de estabilidade do corpo, como sendo o equilíbrio, percepção rítmica, inclinar-se, balancear-se, lateralidade e percepção auditiva e tátil; e por fim, 3. Movimentos manipulativos- engloba os movimentos onde há uma projeção e receção de objetos, como por exemplo o agarrar, driblar e pontapear (Cordovil & Barreiros, 2014).

A habilidade motora tem por base padrões motores que se tornaram alvo de um aperfeiçoamento, existindo ao longo de todo o processo um nível crescente de complexidade, sendo definida como um padrão de movimento fundamental realizado com precisão, exatidão e elevado controlo pelo indivíduo (Gallahue & Ozmun, 2005).

Uma vez que os alunos até ao 4º ano devem experienciar uma diversidade de movimentos, pois estão na 2ª fase da infância (6/7anos) ou na 3ª infância (9/10 anos), devemos dar primazia à aquisição dos movimentos fundamentais e das suas múltiplas combinações (e.g ir a correr a driblar a bola e quando houve um apito tem que lançar a bola a um alvo). Estas idades são também o “período sensível”, isto é, o intervalo do desenvolvimento durante o qual o efeito do estímulo poderá surtir um efeito significativo (Cordovil & Barreiros, 2014), sendo por isso a altura ótima para dar a maior variedade de estímulos possíveis importantes para o desenvolvimento eclético e harmonioso do aluno.

Neste sentido os professores do 1ºciclo devem ter como objetivo ajudar a desenvolver todas as crianças e jovens de forma harmoniosa e multilateral, conciliando o desenvolvimento motor, cognitivo, emocional e social delas, existindo para isso várias áreas a serem trabalhadas no currículo, sendo a expressão físico-motora uma delas.

Segundo a reflexão feita em 2015 pela SPEF (Sociedade Portuguesa de Educação Física) e pelo CNAPEF (Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física), continua por cumprir a obrigatoriedade e generalização da área Educação e Expressão Físico-Motora a todos os alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico (SPEF & CNAPEF, 2015).

Wrotniak e colaboradores, (2006), realizou um estudo com crianças, de idades compreendidas entre os oito e os dez anos de idade, onde se concluiu que a competência motora das mesmas está positivamente relacionada com o tempo que estas despendem em atividades físicas de intensidade moderada e moderada a vigorosa, e inversamente relacionada com a percentagem de tempo passado em atividades sedentárias. Sendo que referem que as crianças que têm uma maior perceção de competência terão uma maior probabilidade de se tornarem, mais tarde, adolescentes ativos (Stodden et al, 2008).

Segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, as áreas disciplinares de frequência obrigatória são o português, a matemática, o estudo do meio, as expressões artísticas e as físico-motoras. Penso que a inexistência deste trabalho realizado dentro do horário curricular dos alunos, conduz a que estes apresentem menos tempo de prática e o seu adequado desenvolvimento motor seja condicionado, o que exerce influência nas aprendizagens em EF. Por outro lado, sabe-se que as AEC's oferecem um tempo de prática de atividade física para muitos alunos, sendo um grande benefício. Contudo, as AEC's são, como o próprio nome indica, atividades de enriquecimento curricular de

carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica, não devendo por isso serem trabalhados aqui matérias de áreas curriculares.

Apesar disso, pessoalmente defendo que um bom professor nestas idades é aquele que independentemente do que se faz/ou que se devia fazer, pensa no aluno e no seu desenvolvimento e, por essa razão, eu nas minhas aulas tento cumprir os princípios da EF, sendo eles: 1) A garantia de atividade física corretamente motivada, qualitativamente adequada e em quantidade suficiente, indicada pelo tempo de prática nas situações de aprendizagem, isto é, no treino e descoberta das possibilidades de aperfeiçoamento pessoal e dos companheiros, e numa perspetiva de educação para a saúde; 2) A promoção da autonomia, pela atribuição, reconhecimento e exigência das responsabilidades que podem ser assumidas pelos alunos, na resolução dos problemas de organização das atividades e de tratamento das matérias; 3) A valorização da criatividade, pela promoção e aceitação da iniciativa dos alunos, orientando-a para a elevação da qualidade do seu empenho e dos efeitos positivos da atividade; 4) A orientação da sociabilidade no sentido de uma cooperação efetiva entre os alunos, associando-a à melhoria da qualidade das prestações, especialmente nas situações de competição entre equipas, e também ao clima relacional favorável ao aperfeiçoamento pessoal e ao prazer proporcionado pelas atividades.

Especificamente no 1º ciclo, procuram-se alcançar competências representativas das habilidades motoras fundamentais cujo domínio permite à criança desta idade estruturar a sua disponibilidade de adaptação aos principais tipos de atividade física. Esta melhoria das qualidades perceptivomotoras não só culmina uma etapa do desenvolvimento da criança, como constitui a base necessária, no momento oportuno, para aprendizagens mais complexas, indicadas pelos objetivos dos anos seguintes (Ministério da Educação, 1998). Assim, as habilidades motoras fundamentais surgem associadas a blocos, existindo oito blocos fundamentais: Perícias e Manipulações; Deslocamentos e Equilíbrios; Ginástica; Jogos; Patinagem; Atividades Rítmicas expressivas; Percursos na Natureza; Natação (se possível). Todas estes blocos têm períodos sensíveis importantes de respeitar (e.g as perícias e manipulações devem ser trabalhadas essencialmente no 1º e 2º ano enquanto que a ginástica deve ser trabalhada apenas no 3º e 4º ano) e onde de dia para dia se vê evolução nos alunos.

Nos dois primeiros anos como professora de AEC's ainda não possuía o conhecimento do que deveria ser realizado nestas idades, sendo que os objetivos da empresa, isto é, tinha como objetivos que os alunos conseguissem jogar futebol, andebol,

basquetebol e voleibol e realizassem quatro minutos de corrida contínua. Perante estes objetivos eu colocava os meus alunos a fazer exercícios analíticos destas matérias, procurava imensos exercícios, formas lúdicas de os dar, tentando dar-lhes as melhores aulas. Contudo, estava totalmente desajustado, e apenas me apercebi disso quando comecei a ter as aulas de EEFI tendo sentido um enorme “peso na consciência” pelas aulas que tinha dados nos últimos dois anos.

Após ter os conhecimentos e perceber efetivamente o que os professores titulares ou professores em coadjuvância deveriam leccionar. Decidi mudar radicalmente as rotinas e as tarefas que propunha aos meus alunos.

Passei a ter maior variedade de exercícios, tarefas mais simples, mais abertas onde os alunos podiam explorar e serem criativos, exercícios que envolvessem não só o domínio motor mas também o domínio cognitivo, social e emocional e principalmente para o terceiro e quarto ano jogos que fossem fáceis, que os alunos gostassem e se divertissem tendo sempre presente o objetivo para cada tarefa e que não fosse algo feito de improviso. Notei uma diferença enorme nas minhas aulas, apesar de serem alunos muito indisciplinados e sem rotinas percebi que quando lhe propomos novos desafios, que são difíceis mas realizáveis eles ficam bastante motivados e estão sempre dispostos a fazer, deste modo como passei a propor tarefas adaptadas ao que eles faziam as minhas aulas passaram a correr melhor e acabava por ter menos alunos com comportamentos fora da tarefa e conseguia efetivamente ver a sua evolução.

Para além desta mudança drástica nas minhas aulas tentei colocar em prática outras mudanças. Uma delas prendeu-se com o facto de a empresa para a qual trabalho nas AEC's não ter os objetivos corretos e de acordo com o que é o programa de expressão e educação físico-motora (Ministério da Educação, 1998) por esse motivo mostrei qual a importância de serem alterados e prontifiquei-me desde logo a mudá-los. Como a empresa é bastante aberta e compreensiva percebeu a importância da alteração, principalmente para quem entrava sem uma especialização nesta área e que poderia leccionar as aulas (uma vez que, qualquer professor pode dar AEC's). Assim, os chefes em vez de fornecerem os objetivos da empresa enviavam o documento da “*organização curricular e programas*” do ministério da educação, sendo que ajudaria a mudar a forma de trabalhar nas AEC's. Contudo, não achava que isso fosse suficiente e em conjunto com mais dois professores de EF iniciámos a criação de um plano plurianual, colocando os objetivos para cada ano e para cada ciclo em cada bloco.

Este documento ainda está em construção, mas pretende ser o guia da empresa para a leção das AEC's, penso que este não deveria ser o rumo a seguir, uma vez que defendo que as AEC's devem ter um carácter lúdico e os professores titulares ou em regime de coadjuvância é que devem lecionar a expressão físico-motora.

Se os alunos não tiverem um bom desenvolvimento dos padrões motores fundamentais dificilmente conseguirão adquirir padrões motores complexos e, conseqüentemente, ter um estilo de vida ativo ao longo da sua vida, uma vez que o desenvolvimento destas competências fundamentais pode ter importantes implicações para a saúde dos jovens (Lubans, Morgan, Cliff, Barnett, & Okely, 2010). Para além disso, se as crianças não adquirirem uma base adequada de competências motoras podem ser excluídas da participação em atividades físicas e desportivas organizadas dentro ou fora da escola, e de brincar com os seus amigos devido à falta de habilidades motoras básicas (Lubans et al., 2010), sendo imperativo a leção da mesma no horário curricular dos alunos. Porém, na “minha escola de bairro” o que acontece é que os alunos não têm expressão físico motora e se não há possibilidade de serem os professores titulares ou em coadjuvância a lecionar penso que é preferível a criação deste “guia” para que os professores que chegam sem conhecimentos (como eu nos dois primeiros anos) possam dar aos alunos um vasto leque de experiências e potenciar assim o seu desenvolvimento de forma correta.

Deste modo, o presente capítulo demonstra como me tornei melhor professora, pois a qualidade de ensino implica que o professor, para além de dominar os princípios e procedimentos associados a uma intervenção pedagógica de qualidade, tenha competência para compreender os contextos de intervenção, numa perspetiva de construção das soluções mais adequadas às exigências da complexidade, inerente ao ensino e à aprendizagem (Martins, 2014).

Assim, analisando todo o contexto de intervenção envolvido este mestrado ajudou-me a mudar mentalidades e fez-me sentir um pouco mais feliz por conseguir fazer dos alunos da “escola de bairro”, alunos mais capazes, mais felizes e com um repertório motor bastante mais alargado. Acreditando que mesmo com todas as dificuldades que surgem no dia-a-dia, eles são, sem dúvidas, os meus “meninos” e os meus melhores alunos.

Conclusão

Terminada esta “viagem” pelo passado e presente que este relatório final de estágio expõe, torna-se essencial refletir sobre a menina que fui, a professora que fui e a professora que sou.

Atualmente para mim, um professor de EF eficaz e de qualidade é aquele que é um especialista, possui um conhecimento científico e pedagógico profundo, atua de forma crítica e reflexiva, respeita os aspetos éticos e morais, quer sempre melhorar a sua atuação e foca-se no desenvolvimento harmonioso, eclético e multilateral dos alunos potencia a aquisição de um estilo de vida saudável ao longo da vida, percebendo desta forma, que o professor tem para que os alunos sejam cidadãos fisicamente ativos e “literados” ao longo de toda a sua vida.

Como referido ao longo do relatório final de estágio, quando ingressei neste mestrado já tinha tido uma formação inicial e já tinha alguma experiência de lecionação e de treino. Considero que esta formação inicial e experiência influenciaram-me em algumas decisões, fizeram-me sentir mais segura em algumas situações e consegui mais facilmente refletir sobre inúmeros aspetos devido à comparação que ia fazendo com “a minha escola” enquanto aluna, a “escola de bairro” e com o treino. Todavia, também me fez questionar e duvidar de muitas outras, principalmente naquelas que eu achava serem as mais acertadas antes de frequentar este mestrado (e.g lecionação no 1ºciclo e a minha abordagem para com os meus atletas). Tendo assim um constante conflito e necessidade de querer saber sempre mais.

Assim, percebi que enquanto aluna não tive as melhores experiências na área da EF e se calhar por esse motivo sempre defendi que não queria ser professora de EF. Porém com passar dos anos e com a experiência, a vida “dá muitas voltas” e o facto de lecionar num bairro social, de gostasse de ser professora fez com que mudasse a minha visão e ingressasse neste mestrado tendo mudado a minha forma de agir em todos os contextos onde atuo.

O estágio pedagógico foi uma experiência única, marcante e determinante para a aquisição de competências profissionais e pessoais, assim como para mudar a visão que tinha relativamente ao “Ser professora de EF”.

A minha atuação no contexto do treino também mudou. Comecei a ser mais pedagógica nas minhas instruções, levando os meus atletas a perceber o porquê de determinadas opções, procurei ouvi-los mais, tanto ao nível das suas opiniões, como comecei a deixá-los exporem mais os seus sentimentos e emoções. Estas mudanças

ajudaram-me a conhecê-los melhor e saber como agir com cada um deles ajudando igualmente na diferenciação das tarefas e objetivos de acordo com as suas habilidades.

Nas AEC's deixei de dar aulas com situações analíticas de jogo, passei a ter combinações de tarefas, colocava música nas aulas e procurava promover aulas, mais semi-dirigidas, estimulando diferentes domínios (cognitivo, social, emocional e motor).

Considero que a formação que tive no primeiro ano de mestrado me capacitou para que me sentisse segura e soubesse o que tinha que fazer. Porém, tive bastantes dificuldades na elaboração do planeamento anual, na elaboração dos planos de etapa e dos planos de unidade de ensino. Eram documentos que estava a fazer pela primeira vez, tendo sentido, também pela primeira vez, que a minha formação não me capacitava para fazê-los. Para além disso, tive dificuldades na operacionalização dos planos de etapa (e.g. definição de objetivos intermédios), aliadas ao facto de estar demasiado centrada em mim e não conseguir diferenciar o ensino (e.g. alunos sem nível introdutório a fazer situação de jogo). Todavia, com os balanços, autoscopias e reflexão adquiri estratégias para colmatar essas dificuldades, evidenciando uma melhoria clara nas aprendizagens dos alunos e na minha competência profissional.

Ao nível da condução e avaliação do ensino não apresentei grandes dificuldades, penso que o objetivo deve ser sempre focarmo-nos nos nossos alunos, nas suas necessidades de aprendizagem, levá-los à prática dando-lhes significado ao que estão a fazer. Adicionalmente é importante partilhar com os alunos os critérios de avaliação para eles saberem como são avaliados e mostrar-lhes que estamos presentes para os ajudar a superar as suas dificuldades. Conseguindo “conquistar” os nossos alunos, a lecionação das aulas tornam-se mais prazerosas.

Como professora penso que todos os professores de EF têm como missão mostrar que a EF é uma disciplina escolar justificada no currículo por poder contribuir de forma singular e decisiva para a educação integral dos alunos, designadamente ao nível dos conhecimentos, atitudes e competências necessárias para a aquisição e manutenção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável ao longo da vida (UNESCO, 2015).

Todo o contexto escolar e o clima organizacional foram essenciais para que o estágio tenha sido tão rico e para que me enriquecesse pessoalmente e profissionalmente. Destacando o grupo de EF, professores de outros grupos disciplinares e os assistentes operacionais, todos eles de forma formal ou informal influenciaram a minha atuação, ajudando-me a ultrapassar dificuldades, a dar-me conselhos e a motivar-me.

Todas as restantes áreas tornam todo o ano de estágio mais rico, dão-nos uma panóplia de experiências e de conhecimentos importantíssimos para a nossa ação como futuros professores. Inicialmente pensava que a lecionação era o que mais gostaria, porém, agora que acabei o estágio sinto que todas as experiências pelas quais passei foram excelentes momentos de partilha, de aprendizagem, de desafio sendo todos diferentes e com particularidades interessantes.

Todo o processo de estágio é realizado sobre a supervisão do orientador da escola, sendo que, este assume um papel crucial no processo de formação do estagiário, representando-se como um elemento que auxilia o estagiário no contacto com o contexto, com a turma munindo-o de intencionalidade, consciência, reflexão e adequação das suas práticas. Considero que o orientador foi fundamental colocando sempre em primeiro lugar a nossa reflexão (Como correu? O porquê?), depois a tentativa de resolução de problemas (Como mudarias? Que estratégias utilizar?) e depois o aspeto motivacional (“Estás bastante melhor no controlo à distância”). Esta é a forma como sempre percebi a intervenção do orientador, sendo que resultava bastante bem.

Inicialmente era bastante difícil conseguir responder e justificar tudo o que o fazia e a sua intencionalidade, mas, ao longo do tempo, estes processos tornaram-se mais simples, chegando ao final do ano com um discurso e capacidade argumentativa bastante diferente, defendendo sempre o meu ponto de vista, respeitando as opiniões e recomendações dos outros. Contudo, penso que isso também se deve a uma das intencionalidades do estágio, isto é, o desenvolvimento da capacidade aplicativa e reflexiva sobre o conhecimento que temos, potenciado pelo plano de formação, pelas autoscopias e balanços das várias fases do processo.

A nível pessoal, confesso que foi um ano totalmente diferente, como atuava em diferentes contextos, com objetivos e situações diferentes, muitas vezes andava num conflito pessoal exacerbados por sentimentos antagónicos, de desmotivação, de impotência de desistência e, pelo contrário, de alegria, certeza e de motivação. Foi um ano muito introspectivo, onde pude refletir imenso todos os dias comparando-me nos diferentes contextos, comparando o que fui antes do mestrado, o durante e projetando o meu futuro.

Falando do futuro, considero que este estágio foi apenas o início da minha futura profissão, ser professora de EF. Porém, é de realçar que ainda existe um longo caminho a percorrer, uma vez que a competência e a eficácia de um professor exige uma procura

constante de conhecimento e eu quero conseguir ser uma professora, competente e eficaz em toda a minha carreira docente.

Referências Bibliográficas

- Allal, L. (2010). Assessment and Regulation of Learning. *International Encyclopedia of Education* 3, 348-352
- Alves, M., Duarte, E. (2010). O processo inclusivo nas aulas de Educação Física: um estudo sobre o teste sociométrico. *Revista da Educação Física* 21(3), 479-491. doi: 10.4025/reveducfis.v21i3.7764
- Araújo, F. (2007). Avaliação e gestão curricular em Educação Física – Um olhar integrado. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 32, 121-133.
- Caires, S. (2006). Vivências e percepções do estágio pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor” *Análise Psicológica*, 1, 87-89
- Carvalho, L. (1994). *Avaliação das Aprendizagens em Educação Física*. Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física, 10/11, 135-151.
- Chatoupis, C. (2009). Contributions of the spectrum of teaching styles to research. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 2, 193-205.
- Cooper, K. & Olson, M. (1996) The multiple ‘I’s’ of teacher identity, in: M. Kompf, T. Boak, W. R. Bond & D. Dworet (Eds) *Changing research and practice: teachers’ professionalism, identities and knowledge* (London, Falmer Press)
- Crum, B. (1994). A critical review of competing physical education concepts. In J. Mester (Ed.), *Sport sciences in Europe 1993 - Current and future perspectives* (pp. 516-533). Aachen: Meyer & Meyer
- Cunha, A. (2010). Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de educação física em particular. *Educação Em Revista*, 11(2), 41–52.
- Duarte, R. (1994). Alguns aspetos das conceções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2º ciclo do ensino básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 79-109.
- Gallahue, D. L., & Ozmun, J. C. (2005). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos*. São Paulo: Phorte Editora.
- Hardy, L. L., King, L., Espinel, P., Cosgrove, C., & Bauman, A. (2010). *NSW Schools Physical Activity and Nutrition Survey (SPANS)*. Sidney: NSW Government.
- Hein, V., Ries, F., Pires, F., Caune, A., Heszteráné Ekler, J., Emeljanovas, A., & Valantiniene, I. (2012). The relationship between teaching styles and motivation to teach

among physical education teachers. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(1), 123–130.

Jacinto, J., Carvalho, L., Comédias, J., & Mira, J. (2001b). Programa de educação física – do 3º Ciclo (Reajustamento). Lisboa: Ministério da Educação.

Lander, N. J., Hanna, L., Brown, H., Telford, A., Morgan, P. J., Salmon, J., & Barnett, L. M. (2017). Physical Education Teachers' Perspectives and Experiences When Teaching FMS to Early Adolescent Girls. *Journal of Teaching in Physical Education*, 36(1), 113-118. doi: 10.1123/jtpe.2015-0201.

Little, J. (1981). The power of organizational setting: School norms and staff development. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.

Lubans, D. R., Morgan, P. J., Cliff, D. P., Barnett, L. M., & Okely, A. D. (2010). Fundamental movement skills in children and adolescents: review of associated health benefits. *Sports medicine*, 40(12), 1019-1035. doi: 10.2165/11536850-000000000-00000

Marques, R. (2002) O Director de turma e a relação educativa, Lisboa: Editorial Presença

Marques, A. Peralta, M. Catunda, R. (2017). Educação Física: Conceções e modelos *Escolar- Referencias para o ensino de qualidade*. Casa da Educação Física.

Martins, M. (2014). Autoeficácia e qualidade de ensino em professores estagiários de educação física e desporto escolar. (Dissertação de Doutoramento). Faculdade de Motricidade Humana. Cruz Quebrada

Martins, J., Gomes, L., Costa, F. (2017). Técnicas de ensino para uma educação física de qualidade. *Educação Física Escolar- Referencias para o ensino de qualidade* Casa da Educação Física

Ministério da Educação. (1998). Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo. Ministério da Educação: Lisboa.

Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education. First online edition*. Retirado de: <http://www.spectrumofteachingstyles.org>

Papaioannou, A., Zourbanos, N., Krommidas, C., & Ampatzoglou, G. (2012). The place of achievement goals in the social context of sport: a comparison of Nicholls' and Elliot's models. In G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in Motivation in sport and exercise* 3rd 59-90

Roldão, M. (1995). O Director de Turma e a Gestão Curricular, Lisboa, IIE, p. 10.

Roldão, M. & Ferro, N. (2015). O que é avaliar? Reconstrução de práticas e concepções de avaliação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26 (63) 570-594.

Rosenholtz, S. (1991). Teachers' workplace: The social organization of schools. New York: Teachers College Press.

Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). Developing teaching skills in physical education (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.

Sleegers, P. & Kelchtermans, G. (1999) Inleiding op het themanummer: professionele identiteit van leraren [Professional identity of teachers], *Pedagogisch Tijdschrift*, 24,570 - 579.

Stodden, D., Goodway, J., Langendorfer, S., Robertson, A., Rudisill, M., Garcia, C., Garcia L. (2008). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Motor Competence and Physical Activity* 60, 290-306

Wrotniak, B., Epstein, L., Dorn, J., Jones, K., & Kondilis, V. (2006). The relationship between motor proficiency and physical activity in children. *Pediatrics*. 118(6), 1758-1765.

UNESCO. (2015). Quality Physical Education: Guidelines for policy-makers. Paris

Whitehead, M. (2013). Definition of physical literacy and clarification of related issues. *Journal of Sport Science and Physical Education*. 65, 29-34.

Legislação consultada

Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho Diário da República, 1.ª série — N.º 129 — 5 de julho de 2012

Decreto-Lei n.º 95/1991 de 26 de Fevereiro: Regime Jurídico da Educação Física e do Desporto Escolar

Documentos consultados

Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) & Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF). (2015). A importância da Educação Física – Doc. Que serve de base à audição pública de 25-02-2015 na AR sobre “Reflexão sobre os currículos de escolaridade obrigatória”. Retirado de <http://www.spef.pt/image-gallery/5314245189085-Colgios-Educao-Pareceres-SPEF-CNAPEF-Importancia-da-EF-Assembleia-Republica-25-02-2015.pdf>

Faculdade de Motricidade Humana. (2017). Guia de Estágio Pedagógico 2017-2018.

Documento não publicado.

Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa. (n.d.). Projeto Educativo 2015-2018.

Documento não publicado.

Regulamento específico de voleibol 2017-2018 , Desporto Escolar

Documento facultado pelo DE

Anexos



Plano Anual de Turma 12º08

Professora estagiária Catarina Nascimento

Anexo 1 Planeamento anual da turma 12º08